

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DIFERENCIADAS

para alunos com necessidades especiais



ORGANIZAÇÃO

ROSANA GLAT E MÁRCIA DENISE PLETSCH



Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Ricardo Vieiralves de Castro

Vice-reitor

Paulo Roberto Volpato Dias



EDITORA DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Conselho Editorial

Antonio Augusto Passos Videira

Erick Felinto de Oliveira

Flora Sússekkind

Italo Moriconi (presidente)

Ivo Barbieri

Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves

Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais

Organização

Rosana Glat

Márcia Denise Pletsch



Rio de Janeiro

2013

Copyright © 2013, dos autores.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, ou de parte do mesmo, em quaisquer meios, sem autorização expressa da editora.



EdUERJ

Editora da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã

CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ

Tel./Fax: (21) 2334-0720 / 2334-0721

www.eduerj.uerj.br

eduerj@uerj.br

Editor Executivo

Assistentes Editoriais

Coordenadora Administrativa

Coordenador de Publicações

Coordenadora de Produção

Assistente de Produção

Coordenador de Revisão

Revisão

Capa

Projeto e Diagramação

Italo Moriconi

Eduardo Bianchi

Libny Freire

Rosane Lima

Renato Casimiro

Rosania Rolins

Mauro Siqueira

Fábio Flora

Fábio Flora

Fernanda Veneu

Heloisa Fortes

Emilio Biscardi

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

E82 Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais/ organização Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
200 p.

ISBN 978-85-7511-305-9

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. I. Glat, Rosana. II. Pletsch, Márcia Denise.

CDU 376

Aos atuais e futuros pesquisadores da educação especial; que nossos estudos possam colaborar para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos que atuam no campo.

Sumário

Apresentação.....	11
-------------------	----

Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch

Capítulo 1

Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar	17
---	----

Márcia Denise Pletsch e Rosana Glat

Capítulo 2

Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas	33
---	----

Joyce Goulart Magalhães, Nathália Moreira da Cunha e

Suzanli Estef da Silva

Capítulo 3

Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar	49
--	----

Márcia Marin e Patrícia Braun

Capítulo 4

A prática pedagógica de mediadoras de alunos com
deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas
do Rio de Janeiro.....65

*Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Cláudia Alexandra Góes de
Araújo, Carolina Rizzotto Schirmer e Cátia Crivelenti de
Figueiredo Walter*

Capítulo 5

Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre
sua utilização numa escola especial91

*Márcia Marin, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro e
Carla Fernanda Siqueira*

Capítulo 6

Desenvolvimento de habilidades sociais de futuros
professores no processo de inclusão de alunos
com deficiência107

*Patrícia Lorena Quitério e
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes*

Capítulo 7

Estratégias de formação de professores para a inclusão
escolar de alunos com autismo127

Adriana Menezes e Gilmar de Carvalho Cruz

Capítulo 8

A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no
processo de inclusão de alunos com autismo.....143

*Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter,
Márcia Mirian Ferreira Corrêa Netto e
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes*

Capítulo 9

Inclusão no trabalho de pessoas com necessidades educacionais especiais.....	157
--	-----

Annie Gomes Redig,

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro e

Amanda Carlou

Referências	175
-------------------	-----

Sobre os autores	193
------------------------	-----

Apresentação

Desde sua criação, em 2004, o grupo de pesquisa *Inclusão e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Práticas Pedagógicas, Cultura Escolar e Aspectos Psicossociais*,¹ coordenado pela professora Rosana Glat e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ), vem desenvolvendo uma série de estudos focalizando o processo de inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em diferentes redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro. Os resultados dessas investigações sinalizam os impactos da implementação dessa política na cultura e nas práticas pedagógicas das escolas. Igualmente, vêm mostrando o papel da educação especial como área de conhecimento científico, no contexto da política de educação inclusiva.

O foco dos estudos tem sido, justamente, analisar como os diferentes sistemas de ensino do estado do Rio de Janeiro vêm se organizando e estruturando para atender às demandas das recentes definições e diretrizes educacionais federais em relação a esse alunado, a saber: a) ingresso e permanência de alunos com defici-

¹ Cf. <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/>.

ência em classe comum; b) financiamento e alocação de recursos; c) formação continuada de professores; d) oferecimento de serviços de atendimento educacional especializado; e) relação entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor regente da classe regular.

Os dados obtidos mostraram as fragilidades e os problemas enfrentados pelas redes para atender às diretrizes federais, assim como as possibilidades criadas para superá-los. Contudo, revelaram também que o maior desafio das instituições escolares não se refere propriamente à implementação das políticas federais de educação inclusiva, mas à garantia de condições que efetivem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos beneficiados por essa proposta, sobretudo nos casos dos que apresentam maiores comprometimentos, deficiência intelectual e/ou múltipla.

Nesse sentido, em 2009, novas investigações foram iniciadas para analisar o emprego de metodologias diversificadas e tecnologias de suporte no desenvolvimento de práticas pedagógicas para atender a esse público. Uma das iniciativas, alvo deste livro, diz respeito à elaboração e à aplicabilidade do Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento amplamente disseminado em países da Europa e nos Estados Unidos, mas, relativamente, ainda pouco investigado no Brasil. O objetivo da proposta é produzir, por meio do diálogo entre pesquisadores da universidade e docentes da educação básica, conhecimentos sobre recursos e estratégias pedagógicas a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem de alunos com especificidades educacionais, como aqueles que apresentam, por exemplo, deficiência intelectual, múltipla e autismo, garantindo-lhes plena participação nas atividades escolares.

Dessa forma, os estudos promoveram formação continuada para os professores participantes, nos termos das dimensões que envolvem a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Ênfase foi dada, sobretudo, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas

planejadas com base no PEI ou envolvendo recursos de tecnologia assistida, como os de comunicação alternativa.

Nesse contexto, o presente livro nasceu numa parceria com mais dois grupos de pesquisa que se dedicam ao estudo de aspectos do objeto em voga: um no âmbito do próprio ProPEd, o *Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa*,² coordenado pela professora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, e o *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), coordenado pela professora Márcia Denise Pletsch.

Desse modo, os nove textos que compõem este livro são fruto de pesquisas desenvolvidas nos dois referidos programas de pós-graduação, com diversas fontes de financiamento de agências de fomento, como CAPES, CNPq e FAPERJ, além das respectivas universidades.

O texto que abre o livro, de nossa autoria, faz uma apresentação conceitual sobre o processo e os componentes que fundamentam a elaboração do PEI em diálogo com práticas curriculares e avaliação escolar.

O segundo capítulo, de Joyce Goulart Magalhães, Nathália Moreira da Cunha e Suzanli Estef da Silva, aborda os referenciais teóricos que fundamentam a construção do PEI com os docentes participantes de nossas investigações.

Em seguida, o artigo de Márcia Marin e Patrícia Braun mostra como o ensino colaborativo e o uso do PEI podem contribuir positivamente para o processo de escolarização de alunos em situação de inclusão escolar.

² Cf. <http://www.lateca-uerj.net/>.

Dando continuidade, o capítulo de Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Cláudia Alexandra Góes de Araújo, Carolina Rizzotto Schirmer e Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter trata da prática pedagógica de mediadoras de aprendizagem com alunos que apresentam deficiência física e dificuldades de comunicação em escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Os benefícios do PEI como um recurso pedagógico importante no processo de inclusão social, educacional e laboral também foram discutidos por Márcia Marin, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro e Carla Fernanda Siqueira, ao mostrarem os resultados de estudo realizado com alunos que apresentavam deficiência intelectual matriculados numa instituição especializada que integra a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC-RJ).

No capítulo seguinte, de Patrícia Lorena Quitério e Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, são apresentados resultados de um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades sociais de futuros professores no que se refere ao processo de inclusão de alunos com deficiência.

O tema da formação de professores também foi o foco do texto de Adriana Menezes e Gilmar de Carvalho Cruz, que enfatizaram diferentes estratégias de formação continuada para atender à inclusão de alunos com autismo.

Dando continuidade ao debate sobre a escolarização de alunos com autismo, o capítulo de Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, Márcia Mirian Ferreira Corrêa Netto e Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes apresenta estratégias e recursos diversificados, como a comunicação alternativa e adaptações pedagógicas, para garantir a aprendizagem desses sujeitos.

O último capítulo do livro, de autoria de Annie Gomes Redig, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro e Amanda Carlou, traz o tema da inclusão laboral de pessoas com deficiência e sua transição da escola para o trabalho. O foco da discussão é a

preparação dos sujeitos e o suporte necessário para assegurar sua inserção no mundo do trabalho e sua inclusão social.

A partir da leitura desses textos, esperamos que os leitores possam embasar suas reflexões e práticas não só sobre as especificidades contidas nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, mas também sobre a diversidade presente na escola contemporânea. Nosso objetivo não é esgotar o debate, mas propor intervenções teórico-aplicadas a partir dos estudos desenvolvidos no âmbito das parcerias entre os diferentes grupos de pesquisa que produziram os capítulos que formam essa obra.

Finalizando, é importante mencionar que a concretização deste livro somente foi possível com o apoio financeiro do projeto de pesquisa *Formação inicial e continuada de professores comprometidos com a inclusão educacional do aluno com deficiência: do ensino fundamental à universidade*, agraciado pelo Programa de Apoio à Educação Especial da CAPES (CAPES-PROESP), sob coordenação geral da professora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.

Rosana Glat
Márcia Denise Pletsch

Capítulo 1

Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar

Márcia Denise Pletsch
Rosana Glat

A diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual.

Leonor Santos (2009, p. 52)

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas a com-

partilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado.

Gimeno Sacristán (1999, p. 91)

O trabalho pedagógico na escola contemporânea tem exigido dos professores novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos. Levando em consideração tais prerrogativas, objetivamos aqui abordar conceitualmente as práticas pedagógicas dirigidas a alunos com necessidades educacionais especiais.

Não é nossa intenção, porém, tecer uma análise crítica sobre a forma como tem sido realizada a inclusão escolar desse público, pois isso constituiu tema de outros trabalhos (Glat, 2011; Glat e Pletsch, 2010, 2012; Pletsch, 2012; Pletsch e Glat, 2012). Assim, partindo de um enfoque propositivo, apresentamos aqui o chamado *Plano Educacional Individualizado* (PEI) como estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Para tal, revisitamos a literatura especializada sobre o tema, dialogando com dados de pesquisas recentes realizadas em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.¹

¹ Pesquisas realizadas com financiamento do CNPq, da FAPERJ e da CAPES.

Certamente, não pretendemos esgotar o debate, mas refletir sobre algumas possibilidades e dificuldades vivenciadas pelas instituições escolares na implementação de propostas curriculares diferenciadas que atendam às singularidades educacionais dos alunos que são o público-alvo da educação especial, sobretudo frente à política de inclusão escolar. Indo além, entendemos que a efetivação de tal proposta educacional só será alcançada se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada aluno e não partirem do padrão de homogeneidade predominante, ainda hoje, na maioria das escolas (Glat e Pletsch, 2012).

Em outras palavras, entendemos que construir sistemas com propostas educacionais inclusivas necessariamente exige mudanças no interior das escolas e transformações nas práticas ali realizadas (Glat e Blanco, 2011; Oliveira, 2008). Isto é, a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar. Portanto, defendê-la sem mencionar a organização, a estrutura e o funcionamento de nosso sistema escolar – ainda de natureza meritocrática e classificatória – não garantirá a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado supostamente contemplado com essa política. Além disso, não basta promover alterações na instituição escolar de forma isolada, sem levar em consideração os problemas sociais vivenciados pela maioria da população brasileira, como tão bem discutido por autores como Bueno (2008), Góes e Laplane (2009), Kassar (2012), entre outros.

No que diz respeito às diretrizes oficiais, não há dúvida de que temos avançado enormemente nos últimos anos. Como recorte referencial para este texto, tomaremos como base os pressupostos de dois documentos recentes: a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) e as *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (Brasil, 2009).

Essas diretrizes estabelecem, entre outros aspectos, que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino: da educação infantil ao ensino superior. Também apresentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte/apoio para alunos com necessidades especiais, a ser oferecido, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização (isto é, classes ou escolas especiais).²

Em que pesem as garantias legais, ainda enfrentamos inúmeras barreiras para efetivar uma educação inclusiva, como despreparo dos professores para adequar o manejo de sala de aula à chegada de um aluno que apresente singularidades no processo educacional, falta de acessibilidade física e curricular, turmas superlotadas, práticas avaliativas homogêneas e tantos outros problemas presentes no cotidiano da maioria das escolas brasileiras. Vale ressaltar que tal situação também se evidencia em outros países, apesar do discurso que aponta para uma inclusão escolar globalizada (Pletsch et al. 2010; Valadão, 2010).

Para intervir nessa realidade, temos desenvolvido, desde 2009, uma série de pesquisas visando investigar alternativas pedagógicas, pois entendemos que “não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência; isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviços, um único local em que a educação seja oferecida e um currículo único” (Glat e Pletsch, 2009, s. p.).

Uma dessas propostas se refere à elaboração e à avaliação de PEIs, a fim de promover práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno, pois, como dissemos, não

² Deve ser mencionado, porém, que, em face de manifestações de gestores de secretarias de Educação, comunidade acadêmica e, sobretudo, movimentos sociais, em 2011 foi promulgado o decreto 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (Brasil, 2011), flexibilizando a forma de oferta e financiamento do AEE (Glat e Menezes, 2012).

há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência ou outras condições atípicas no desenvolvimento. Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma.

Como apontam Glat, Vianna e Redig (2012), trata-se de um

planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (p. 84).

A utilização do PEI é recente no Brasil e ainda temos poucos estudos sobre sua elaboração e aplicabilidade na realidade de nossas escolas. No entanto, essa proposta já vem sendo institucionalizada em países como Estados Unidos (Pletsch et al., 2010), Espanha, França, Itália e Portugal (Valadão, 2010), entre outros, como elemento fundamental para efetivar a educação inclusiva. De acordo com a análise de Valadão (2010), a inexistência de um plano individualizado pode inviabilizar a inclusão escolar, tendo como consequência um fraco desempenho dos alunos e pouco avanço em seu percurso de escolarização, justamente pela dificuldade de professores e equipe escolar de elaborar objetivos e metas a serem alcançados para seu desenvolvimento educacional e social.

A esses problemas, acrescentamos a falta de clareza sobre os apoios necessários para atender a casos de alunos mais comprometidos, como os que apresentam múltiplas deficiências.

Esses sujeitos, além do atendimento educacional especializado disponibilizado na maioria das redes, demandam recursos alternativos para o desenvolvimento da linguagem,³ a organização postural e espacial, sem contar o auxílio nas atividades de vida diária.

De fato, o pouco conhecimento dos docentes sobre como desenvolver propostas educacionais que atinjam as metas de aprendizagem de seus alunos, bem como sobre recursos e estratégias a serem utilizados para tal, tem sido uma fragilidade constantemente observada em nossas investigações de campo. Nesse sentido, os dados desses estudos evidenciam o importante papel do PEI como recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma (Braun e Viana, 2010; Glat e Pletsch, 2009, 2012; Poker et al., 2013).

Conforme verificamos numa pesquisa que avaliou a implementação de planos individualizados para alunos com deficiência intelectual (Glat e Pletsch, 2012; Glat et al., 2012), o PEI é uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares. Os dados coletados ilustraram, ainda, a importância desse instrumento para auxiliar os docentes na elaboração e no planejamento de estratégias pedagógicas em três dimensões, dependendo da faixa etária e do nível de desenvolvimento e/ou interesse do aluno, a saber: processo de aprendizagem escolar, habilidades sociais e habilidades necessárias para a inclusão laboral (Glat e Pletsch, 2012; Glat et al., 2012; Glat, 2013). Ainda em âmbito escolar, o referido estudo mostrou que o PEI pode auxiliar os docentes a planejar ações que possibilitem aos alunos com deficiência participar das atividades e desenvolver aprendizagens escolares, mesmo que com adaptações,

³ Sobre o trabalho de mediação de comunicação alternativa com alunos que apresentam deficiências múltiplas, ver o capítulo 4 deste livro.

a partir das práticas curriculares propostas para a turma em que estiverem matriculados.

Assim como Mendes (2010), entendemos que as práticas curriculares são

implementadas e recontextualizadas nos determinantes escolares (espaço-tempo) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares. São desenvolvidas por sujeitos, sejam alunos, sejam professores, mas não podem ser entendidas como ações individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma trama que lhes dá significado; por isso, são ações compartilhadas (p. 169).

Isto é, são ações que envolvem a implementação do currículo, compreendendo

o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma. Portanto, quando estudamos a escola, estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (Mendes, 2008, p. 297).

A partir dessa concepção, pode-se dizer que as práticas curriculares envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais, por sua vez, são vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes. Essas devem ser desenvolvidas de forma coletiva pelos diferentes atores presentes na instituição escolar, especialmente

professores e alunos, considerando contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a construção de um PEI pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares,⁴ sem que isso minimize ou empobreça os conteúdos e objetivos a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma. Para tal, faz-se necessário ter avaliações pedagógicas sistematizadas que fundamentem a elaboração de metas acadêmicas para os alunos com necessidades especiais, bem como os recursos a serem empregados em seu processo de aprendizagem. Ou seja, a avaliação é empregada no sentido de fornecer elementos para a constituição do PEI, com vistas a responder às singularidades e possibilidades de cada aluno, e não, como frequentemente ocorre, um instrumento para detectar erros, dificuldades ou deficiências.

De fato, os próprios documentos oficiais indicam que a avaliação escolar deva ser de natureza intrinsecamente pedagógica e vise identificar “as barreiras que estejam impedindo o processo educativo em suas múltiplas dimensões” (Brasil, 2001, p. 34). Para tanto, devem ser avaliados o nível de desenvolvimento e das condições pessoais atuais do aluno, o contexto educacional, a proposta pedagógica e o convívio familiar (Brasil, 2006).

Existem diferentes métodos de avaliação escolar de alunos com deficiência e outras condições atípicas do desenvolvimento; dentre eles, destacamos o portfólio, instrumento que organiza os registros das atividades realizadas pelos alunos por um período determinado. Tal procedimento, juntamente com outras formas de registro, viabiliza o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de cada educando. Os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais recursos e adaptações curriculares

⁴ Para um aprofundamento sobre o conceito de adaptações curriculares e sua aplicação no contexto educacional brasileiro, ver Oliveira (2008) e Oliveira e Machado (2011).

deverão ser orquestrados, pois permitem o conhecimento não só das dificuldades, mas também das possibilidades dos alunos. Outro instrumento considerado bastante efetivo no auxílio aos professores nas avaliações de conteúdos escolares (Pletsch e Glat, 2012; Valentim, 2011) é o *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual* (RAADI) (São Paulo, 2008).⁵ Embora específico para a área de deficiência intelectual, o RAADI possibilita adaptações para as diferentes deficiências e transtornos. Sua proposta é subsidiar e fornecer indicativos aos docentes para a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos com necessidades especiais incluídos no ensino comum.

Ainda no que tange à avaliação escolar, nossas pesquisas vêm mostrando que, em grande medida, os métodos utilizados frequentemente focam no diagnóstico clínico em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação prioriza o déficit do aluno, e não suas possibilidades de desenvolvimento. Tal prática tem como consequência uma baixa expectativa por parte dos professores, que, de maneira geral, propõem atividades elementares concretas, e não estratégias que busquem o desenvolvimento cognitivo superior desses alunos (Glat e Pletsch, 2012; Pletsch, 2010, 2012). Também é bastante comum que a preocupação central repouse na aferição dos conteúdos apreendidos – ou seja, no produto –, e não no processo de ensino e aprendizagem em si (Pletsch e Oliveira, 2013).

Por entendermos a avaliação como um componente essencial no sistema educativo, sugerimos três níveis de planejamento para a elaboração de um PEI. O quadro a seguir sintetiza cada um desses níveis.

⁵ Elaborado pela professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília).

Quadro 1. Níveis de planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender ao aluno. ⁶
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: adaptado de Correia (1999).

A partir dessas premissas, sugerimos que a elaboração da proposta de um PEI deva conter os seguintes componentes básicos:

- a) uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho acadêmico do estudante;
- b) a especificação dos serviços especializados necessários e de como eles serão coordenados com a frequência na escola e na classe comum, quando for o caso;
- c) uma previsão da participação do estudante em atividades da classe comum;
- d) como será a avaliação dos alunos, incluindo uma definição de como será a participação do estudante nas avaliações padronizadas do poder público;
- e) definição do cronograma de estudo;
- f) especificação de sistemas de transição necessários para ajudar o jovem a se preparar para deixar a escola;
- g) definição das formas de mensuração do progresso do aluno (Valadão, 2010, p. 103).

⁶ Aqui o RAADI pode ser utilizado como referência.

Sintetizamos tais indicações tomando como referência os indicadores de Correia (1999), disponibilizados no quadro a seguir.

Quadro 2. Componentes básicos do PEI

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento do suporte	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
Avaliação e procedimentos pedagógicos	Critérios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
Reavaliação	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaborados para o aluno, a partir de seu desenvolvimento.
Composição da equipe	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e o do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles possam participar, em alguma medida, da elaboração do PEI, bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: adaptado de Correia (1999).

Com base nessas diretrizes, outros instrumentos podem ser utilizados para avaliar e conhecer o nível de desenvolvimento escolar do aluno, como o inventário de habilidades escolares, elaborado, aplicado e avaliado por Pletsch (2010). De acordo com a autora, o referido instrumento deu pistas sobre as habilidades em processo e já desenvolvidas em alunos com deficiência intelectual matriculados em anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 3. Inventário de habilidades escolares⁷

Nome do aluno: _____

Idade: _____

Grupo/série/ano: _____

Habilidades	Realiza sem suporte	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
Comunicação oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível.				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, dez minutos.				
3. Comunica-se com outras pessoas usando um tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral.				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar.				
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto.				
6. Reconhece a diferença entre letras e números.				

⁷ Uma análise detalhada sobre o uso do inventário como recurso pedagógico no atendimento educacional especializado foi realizada por Pletsch e Oliveira (2013).

7. Domina sílabas simples.				
8. Ouve histórias com atenção.				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias.				
10. Participa de jogos, atendendo às regras.				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária.				
12. Sabe soletrar.				
13. Consegue escrever palavras simples.				
14. É capaz de assinar seu nome.				
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar).				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes.				
17. Escreve sob ditado.				
18. Lê com compreensão pequenos textos.				
19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes públicos.				
20. Utiliza habilidade de leitura para obter informações, por exemplo, em jornais ou revistas.				
Raciocínio lógico-matemático				
21. Relaciona quantidade ao número.				
22. Soluciona problemas simples.				
23. Reconhece os valores dos preços dos produtos.				
24. Identifica o valor do dinheiro.				
25. Diferencia notas e moedas.				

26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores.				
27. Dá troco, quando necessário, nas atividades realizadas em sala de aula.				
28. Possui conceitos como cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal).				
30. Identifica dias da semana.				
31. Reconhece horas.				
32. Reconhece horas em relógio digital.				
33. Reconhece horas exatas em relógio com ponteiros.				
34. Reconhece horas não exatas (meia hora ou sete minutos, por exemplo) em relógio digital.				
35. Reconhece horas não exatas em relógio com ponteiros.				
36. Associa horários aos acontecimentos.				
37. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.).				
38. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade.				
39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto.				

40. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto.				
41. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas.				
42. Gosta de jogos envolvendo lógica, como quebra-cabeças e charadas, entre outros.				
43. Organiza figuras em ordem lógica.				
Informática na escola				
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas).				
45. Sabe usar o computador e a internet quando disponibilizados na escola.				
Observações sobre: Desenvolvimento cognitivo: Relacionamento social: Dificuldades encontradas: Possibilidades observadas: Há quanto tempo está na escola: Aprendizagens consolidadas (currículo escolar): Objetivos para este aluno:				

Fonte: Pletsch (2010).

Para concluir, ressaltamos que o PEI é uma estratégia que pode favorecer o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado de alunos matriculados em sala de recursos, conforme proposto na resolução 4, que dispõe sobre as *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (Brasil, 2009):

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009).

Como sinalizado, é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores especialistas de suporte e os regentes da turma comum, assim como, quando necessário (especialmente nos casos de maior comprometimento), com a participação dos profissionais da saúde (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e outros). Infelizmente, ainda não temos uma estrutura pública adequada para atender a situações dessa natureza. Além disso, histórica e culturalmente, o sistema de saúde brasileiro tem focado no diagnóstico e/ou na reabilitação das pessoas com deficiência, não atuando em sintonia com a área educacional para planejar ações que propiciem o desenvolvimento daqueles que necessitam de intervenções mais abrangentes e sistematizadas. Em países como Estados Unidos, França e Espanha, por exemplo, o envolvimento direto e sistemático dos profissionais da educação e da saúde, atuando em equipes interdisciplinares, é uma prática bem mais institucionalizada.

Por último, não podemos deixar de mencionar que ainda carecemos de pesquisas que analisem e avaliem a aplicação do PEI nas escolas brasileiras como uma estratégia pedagógica para organizar as intervenções educacionais relativas aos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo no contexto de inclusão no ensino comum.

Capítulo 2

Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas

Joyce Goulart Magalhães
Nathália Moreira da Cunha
Suzanli Estef da Silva

A proposta de educação inclusiva tem sido, nas últimas duas décadas, tema de pesquisas científicas e debates na área da educação, bem como pauta em destaque na legislação (Brasil, 1996, 2008, 2011) e em programas públicos (Brasil, 2011a). Entre as diferentes perspectivas que abordam essa questão, as buscas por alternativas pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, que apresentam necessidades educacionais especiais, têm sido um dos maiores desafios para os educadores na atualidade (Glat e Blanco, 2011; Glat e Pletsch, 2012; Pletsch, 2010).

O conceito de inclusão na educação que melhor descreve o que trataremos neste texto pressupõe que a escola se adapte a todas as crianças que nela estejam matriculadas, em vez de esperar que os alunos com deficiência se ajustem a ela. Nessa perspectiva, concordamos com Pacheco quando ele ressalta que

a educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. As práticas pedagógicas numa escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (2007, p. 15).

Partindo dessa afirmativa, indagamos de que forma, na diversidade do sistema educacional brasileiro, o processo de inclusão pode efetivamente se constituir? Tomando como referência essa questão, entendemos que, para atuar em processos de escolarização inclusivos, é preciso considerar que alunos com especificidades físicas, sensoriais, diferenças no desenvolvimento, na comunicação e na compreensão, entre outros aspectos, geralmente desenvolvem dificuldades específicas de aprendizagem, resultando em necessidades educacionais especiais que devem ser assistidas.

Compreendemos que ensinar esse alunado no contexto do ensino comum demanda uma ressignificação não só nas práticas pedagógicas, mas na própria concepção dos processos de ensino e aprendizagem e na organização curricular, de forma a atender à singularidade dos alunos.

Nessa perspectiva, consideramos que uma das vertentes mais profícuas para um trabalho diversificado, flexível e colaborativo, que atenda à demanda dos alunos com necessidades edu-

cacionais especiais, pode ser construída a partir da *concepção de ensino e aprendizagem* de Vygotsky (2005). A ação de *mediação da aprendizagem* exercida sistematicamente pelo professor terá um papel fundamental, na medida em que este se torna o protagonista do processo de inclusão, e não mais o aluno ou suas limitações. Portanto, o caráter diferencial das práticas pedagógicas deverá partir da consciente modificação da ação docente, transformando a relação professor-aluno e definindo a qualidade da mediação para o aprendiz. A partir desse aspecto, discorreremos ao longo do capítulo sobre o conceito de *experiência de aprendizagem mediada* de Feuerstein (1980), assim como sobre os *critérios de mediação* postulados por esse autor.

É importante também ressaltar que a organização curricular seria beneficiada pela aplicação de um *Plano Educacional Individualizado* (PEI), já visto no primeiro capítulo deste livro, sobre o qual dissertaremos adiante.

O quadro a seguir sintetiza a estreita relação entre os conceitos aqui abordados, que formam o arcabouço teórico para a discussão a ser desenvolvida no decorrer do texto.

Quadro 1. Relação entre conceitos e arcabouço teórico

Referencial teórico de Vygotsky (2005)	
Concepções de ensino e aprendizagem	Teoria de aprendizagem mediada
Referencial teórico de Feuerstein (1980)	
Práticas pedagógicas	Critérios de mediação
Referencial teórico de Pacheco (2007)	
Organização curricular	PEI

Ao afirmar que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (2005, p. 38), Vygotsky contribui para a compreensão do processo de aprendizagem humana, ajudando-nos a entender o papel mediador do professor. Ele considera a mediação do professor como a chave para que o aluno alcance seu potencial e evolua em seu desenvolvimento. Estabelece para o professor uma posição diferenciada diante do aluno e dos conteúdos a serem ensinados, com característica ativa. Ao dizer que o ensino se antepõe ao desenvolvimento, está se referindo ao potencial cognitivo que está para ser construído e alcançado, dependendo de como for realizado o ensino. Assim, o “bom ensino” é aquele que considera esse potencial e busca atingi-lo.

Feuerstein (1980) acrescenta que “todo ser humano é modificável” e avança na teoria de aprendizagem de Vygotsky com o conceito de experiência de aprendizagem mediada e os critérios de mediação, essenciais para que ela ocorra, em sala de aula ou em outros espaços. Os critérios estabelecidos por esse autor instrumentalizam o professor com recursos atitudinais, ou seja, ações práticas possíveis, maneiras de pensar e agir em cada interação com seus alunos. Ele ressalta que, para essa interação ser considerada realmente mediada e eficiente, é necessário que haja “modificabilidade estrutural” do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Pletsch esclarece que a aprendizagem é uma ação mútua, entre professor e aluno, na qual o primeiro utiliza métodos organizados com uma finalidade específica. Para ela, “a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas, sim, a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional” (2010, p. 187).

Nesse contexto, consideramos o PEI (Glat et al., 2012) uma estratégia proveitosa para a organização de uma proposta curricular que assista os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como um instrumento na interação mediada entre professor e aluno, levando em conta sua singularidade.

Diante do exposto, abordaremos a seguir cada um desses conceitos, entrelaçando-os dinamicamente, para proporcionar uma visão pragmática da utilização do PEI como um instrumento de mediação da aprendizagem de alunos com necessidades especiais em situação de inclusão escolar.

Concepção de ensino e aprendizagem de Vygotsky

Vygotsky (1993, 1993a) é uma importante referência nas pesquisas e práticas nas áreas de pedagogia e psicologia. Sua abordagem é considerada sócio-histórica, pois concebe o desenvolvimento humano considerando variáveis biológicas, intrínsecas do indivíduo, em conjunto com aquelas advindas do meio social, histórico e relacional em que ele está inserido. Ou seja, a forma como se dá a interação do indivíduo com o mundo faz toda a diferença em seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

A interação humana com o mundo ocorre por meio de ações mediadas, seja por instrumentos ou por signos. A mediação concreta se dá quando utilizamos algum objeto para possibilitar determinada ação; por exemplo, o uso da faca para cortar o alimento. Assim, o mediador nesse tipo de interação é o próprio instrumento.

A mediação simbólica acontece quando usamos representações mentais e conceitos para proporcionar a apreensão de determinado fenômeno. Nesse tipo de interação, o mediador é aquele que detém o conhecimento sobre o conceito e se coloca entre esse conceito e o indivíduo em processo de aprendizagem.

Compreendemos, então, que o desenvolvimento humano está fortemente relacionado ao contexto em que o indivíduo se encontra inserido. Assim, grande parte da maturação psicológica se dá de fora para dentro, ou seja, do meio externo para a estrutura interna do indivíduo. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano se desdobra em três níveis (Fonseca, 2001):

1. *Nível de desenvolvimento real*: conteúdos e conceitos adquiridos; funções cognitivas consolidadas.
2. *Nível de desenvolvimento potencial*: conceitos que o indivíduo está a ponto de adquirir; funções cognitivas não consolidadas.
3. *Nível de desenvolvimento proximal*: percurso que o indivíduo precisa seguir para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e serão consolidadas. Pode ser identificado por meio de ações e representações que, embora o indivíduo não domine ou exerça com autonomia, consegue realizar com ajuda de outro mais capacitado.

Pensando no papel *mediador da aprendizagem* sendo exercido pelo professor e, nesse caso, o aluno como o indivíduo menos capacitado, a interação mediada intencional entre professor e aluno deve ocorrer com o foco direcionado à chamada *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) do aluno. Ou seja, o professor estimularia as funções cognitivas ainda não consolidadas, promovendo a apreensão dos conceitos e conteúdos que estão a um passo de ser adquiridos com autonomia pelo aluno. Dessa forma, caber-lhe-ia observar de maneira prospectiva o desenvolvimento, a fim de definir os objetivos para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, em que a escola é o lugar definido para a promoção do desenvolvimento humano e da aprendizagem formal de conhecimentos, a intervenção pedagógica exercida pelo professor é essencial. Mas quando deve ocorrer e de que forma?

A escola, conhecendo o nível de desenvolvimento de seus alunos, deve funcionar como um motor de novas conquistas psicológicas, direcionando o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não

incorporados pelos alunos. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (Cunha e Magalhães, 2011, p. 27).

Para aprofundar essa questão, consideramos necessária a compreensão dos conceitos de Vygotsky, conforme desenvolvidos por Feuerstein, por meio da proposição da *experiência de aprendizagem mediada* e dos *critérios de mediação*.

Práticas pedagógicas sob a perspectiva de Feuerstein

Feuerstein (1980) considera que existem duas maneiras para que os processos cognitivos básicos sejam adquiridos pelo indivíduo e modificados por meio da interação com seu ambiente: exposição direta ou aprendizagem mediada. Tais processos ocorrem na escola, entre professor e aluno, da seguinte maneira:

1. *Exposição direta* – o aluno tem contato direto com os estímulos (fontes de informação): acontecimentos, situações, objetos, pessoas; é esperado que ele apreenda e abstraia conceitos a partir apenas desse contato. Por exemplo: espera-se que uma criança interagindo sozinha com um jogo de memória adequado para seu potencial de aprendizagem compreenda que o objetivo do mesmo seja encontrar os pares de figuras similares e consiga realizar a atividade em tempo hábil, sem a necessidade de mediação direta. Assim, o professor tem um *papel passivo* na interação com o aluno, apenas fornecendo o estímulo.

2. *Aprendizagem mediada* – outra pessoa (professor, no caso) serve como intérprete do estímulo ambiental (mediador), tornando esse estímulo relevante e significativo para a criança. Usando a mesma cena como exemplo, o professor apresentaria o jogo para o aluno, explicando suas regras. Simularia as etapas, descreveria as figuras, facilitando e ampliando a apreensão do estímulo, o que pode ocorrer de forma mais rápida e eficiente com a ação do mediador. Nesse caso, o professor exerce um *papel ativo* na interação, fornecendo a mediação entre o aluno e o estímulo.

Desse modo, na experiência de aprendizagem mediada, o mediador se coloca entre o aluno e os estímulos, modificando as relações entre eles, afetando a intensidade, o contexto, a frequência, a ordem. Ao mesmo tempo, guia a atenção e desperta a sensibilidade da criança, expondo-a ao estímulo de forma mais singular, específica e individualizada. O professor poderá, também, se antepor à criança e às suas respostas, reforçando, orientando, corrigindo-as (Cunha e Magalhães, 2011).

Por isso, podemos dizer que o professor ocupará um papel ativo no processo de aprendizagem, ao fornecer, além dos conteúdos, a mediação necessária para que o aluno atinja o melhor desempenho possível, desenvolvendo seu potencial.

[...] é através da EAM [experiência de aprendizagem mediada] que o adulto promove a aprendizagem da criança, auxiliando-a a caminhar para a ZDP [zona de desenvolvimento proximal], a fim de atingir determinada competência cognitiva ou social (Cunha e Enumo, 2010, p. 78).

Para Feuerstein, uma experiência de aprendizagem mediada deve ter como base critérios de mediação (Feuerstein e Feuerstein, 1991;

Haywood, 1995; Tzuriel, 1999) flexíveis e dinâmicos. Dentre os diferentes componentes esperados para o comportamento de um mediador, destacam-se: intencionalidade e reciprocidade; significado, transcendência, competência, autorregulação e controle do comportamento; compartilhamento, individuação, planejamento de objetivos; desafio e automodificação (Mentis, 2002).

O quadro a seguir apresenta, de forma simbólica, os três primeiros critérios que Feuerstein avalia como principais e suficientes para que a interação possa ser considerada uma EAM.

Quadro 2. Critérios de mediação de Feuerstein e imagem simbólica relacionada

Critério de mediação	Imagem simbólica
1. Intencionalidade e reciprocidade	O mediador coloca uma <i>lente de aumento</i> sobre o estímulo e chama a atenção para ele.
2. Significado	O mediador dá a <i>chave</i> para a compreensão do significado.
3. Transcendência	O mediador é a <i>ponte</i> que liga a atividade a outras ideias correlacionadas.

Fonte: adaptado de Cunha e Magalhães (2011, p. 35).

Em sala de aula, esses três critérios combinam-se entre si de maneira a refletir os recursos atitudinais, motivacionais e afetivos dos professores, os mediadores da aprendizagem conscientes de seu papel na interação.

Intencionalidade e reciprocidade são os primeiros critérios de mediação estabelecidos, tendo como imagem a *lente de aumento*, e representam as condições principais de uma interação baseada numa EAM. A intencionalidade diz respeito à intenção do professor em estabelecer uma interação com o aluno; já a reciprocidade, ao esforço em manter uma relação com ele. Trata-se de uma poderosa ferramenta para promover componentes mentais, compor-

tamentais e emocionais da criança (Cunha e Magalhães, 2011). A lente de aumento simboliza a atitude intencional e deliberada do professor em ampliar, isolar e intensificar estímulo, conteúdo, informação e material abordados em aula. Melhor dizendo, pode ser definida como a habilidade por parte do mediador em focalizar a atenção do aluno em algo que seja relevante para o processo de ensino-aprendizagem que ele está propondo em aula e que o estudante tem a possibilidade de alcançar.

O segundo critério de mediação, o *significado*, é um dos mais determinados pela herança cultural do indivíduo, uma vez que pode ser considerado reflexo de atitudes e valores que regulam o comportamento (Feuerstein e Feuerstein, 1991). Tem como imagem simbólica a *chave*, pois, com esse código ou senha, serão abertas as portas para a aprendizagem de outros conteúdos. Para que a mediação de significado ocorra, o mediador deverá enfatizar a importância de um estímulo pela expressão de afeto e pela indicação de valor e significado do mesmo. O professor, nesse caso, deve estimular o aluno a discutir os significados e conteúdos dos acontecimentos e suas relações de generalização com outros (Cunha e Magalhães, 2011).

O terceiro mais importante critério de mediação estabelecido por Feuerstein é a *transcendência*. Diz respeito à atitude do professor-mediador em conduzir o aluno para além de contextos concretos ou de necessidades imediatas, para que ele aprenda princípios gerais e objetivos que não se limitem ao contexto do “aqui e agora” ou de uma situação e/ou contexto específicos (Cunha e Magalhães, 2011). Assim, a mudança cognitiva produzida pelo mediador no aluno deve superar a situação experimentada e ser generalizável, ou seja, estrutural, que transcenda a situação imediata. Por essa razão, a *ponte* foi escolhida como imagem simbólica para esse critério, pois liga presente e futuro no processo de aprendizagem, real e potencial.

A relação desses três critérios, somados a quaisquer dos demais critérios estabelecidos, é o que diferenciara uma interação comum entre professor e aluno de uma experiência de aprendizagem mediada. As práticas pedagógicas dos professores, que se reconhecem como mediadores de aprendizagem, deverão, portanto, estar apoiadas por recursos atitudinais e motivacionais que reflitam o entrelaçamento, pelo menos, desses três principais critérios de mediação.

Para descrever, em linhas gerais, como é feita a análise dos critérios de mediação, tomaremos como referência o mesmo exemplo de interação já abordado: a cena do professor com o aluno e um jogo de memória. Nesse caso, a intencionalidade poderá ser a intenção da escolha do jogo pelo professor; ou, caso este defina que o aluno escolherá o jogo, deverá haver uma razão para a escolha do tipo de jogo naquele momento específico. A reciprocidade ocorre enquanto o professor estabelece comunicação com o aluno e ouve suas perguntas e respostas ao longo de toda a interação; assim, os *feedbacks* dados por ambos constituem-se fatores integrantes desse critério de mediação.

A mediação de significado, nesse exemplo, pode ser estabelecida quando o professor explica por que foi escolhido um jogo de memória como atividade, quais as regras do jogo, que figuras estão presentes, o que representam, por que é importante se lembrar delas, em que categorias se encontram (animais, objetos, personagens etc.). Ou seja, o significado se traduz na relevância dada a cada elemento dos estímulos e da interação em si.

A transcendência, por sua vez, seria mediada nessa cena com a explanação da importância da memória para outros momentos da vida do aluno, tais como: não esquecer onde deixou a mochila, o sapato, o lápis, o lanche etc. Também englobaria as demais generalizações possíveis, de acordo com o próprio contexto em que se encontram o professor e o aluno, visto que esse critério tem muito a ver com a herança cultural de ambos.

Tomando como referência e principal elemento teórico da abordagem sobre aprendizagem o conceito de ZDP de Vygotsky, e considerando os critérios de mediação de Feuerstein como as práticas pedagógicas que auxiliarão os alunos a percorrer essa ZDP e a desenvolver seu potencial, percebemos que, quanto mais singular e individualizada for a interação entre professor e aluno, tanto mais eficiente será a aprendizagem dos conteúdos e maior será o nível de desenvolvimento. Por isso, como proposta de organização curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais, foco maior de nosso trabalho, e para todos os alunos presentes na sala de aula inclusiva, consideramos que a elaboração de um PEI é um instrumento auxiliador nessa relação.

Proposta de organização curricular com o PEI

O PEI, como discutido no capítulo anterior, é um instrumento concebido inicialmente em redes escolares na Europa e nos Estados Unidos, com a finalidade de promover o desenvolvimento e a futura inclusão social e laboral de alunos com deficiência (Glat et al., 2012; McInerney, 2010; NCC, 1999; Pacheco, 2007; Portugal, 2008; Senra et al., 2008; Valadão, 2010; Vianna, Estef e Siqueira, 2011; entre outros). Esses referenciais sugerem que, a partir de um planejamento individualizado, é possível promover estratégias pedagógicas específicas a serem empregadas para o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas acadêmicas e de suas habilidades sociais, dependendo da faixa etária, do nível de desenvolvimento e/ou interesse do mesmo (Pletsch et al., 2010).

Para tal, a elaboração do plano deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar que lidam com o aluno, além de sua família, e, a partir de determinada idade, do próprio aluno (Nascimento, 2011; Pletsch e Glat, 2012; Vianna, Estef e Siqueira, 2011). Embora esse instrumento tenha diferentes

denominações,⁸ conforme já mencionado, sua característica básica é constituir-se de um registro escrito avaliativo, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades educacionais especiais apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem.

Em linhas gerais, trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos. A necessidade individual do aluno, como lembra Nascimento (2011), constitui a base para a elaboração do plano, que deve indicar priorização de tarefas e modos de avaliação que possibilitem o atendimento a essa necessidade.

Para tal, é importante que seja feita uma avaliação compreensiva do nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, considerando o que ele já sabe, a fim de que se determinem suas necessidades educacionais, com base nas quais será elaborado o plano. No PEI, são registradas as necessidades educacionais especiais do aluno, a partir da observação e da avaliação em sala de aula e das informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

Alunos com necessidades educacionais especiais implicam grandes desafios no processo de escolarização. Justamente por se tratar de uma estratégia de ensino aplicada, a construção do PEI pode se concretizar no contexto escolar a partir da vivência e dos conhecimentos dos atores envolvidos diretamente com os proces-

⁸ Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) (Cruz, Mascaro e Nascimento, 2011), Plano de Ensino Individualizado (PEI) (Correia, 1999), Planejamento Educacional Especializado (PEE) (Valadão, 2010), Plano Educacional Individualizado (PEI) (Vianna et al., 2011), entre outros.

os de ensino e aprendizagem, ou seja, os professores. Esse instrumento retrata os conteúdos e/ou as habilidades sobre os quais o aluno já tem domínio e suas necessidades, bem como os objetivos que o professor pretende alcançar e os recursos que deseja usar. Portanto, sua utilização durante o processo de ensino e aprendizagem facilitará a mediação nas interações entre professor e aluno e, por fim, a própria promoção da inclusão.

De acordo com Vygotsky, a ZDP é um caminho de amadurecimento de novas funções cognitivas. O PEI é uma estratégia que contém, explicitamente, a direção de como percorrer esse caminho, tornando-se um *mapa* valioso para o professor. As características dos critérios de mediação constituídos por Feuerstein – sobretudo a intencionalidade, o significado e a transcendência – poderão ser estabelecidas na medida em que o PEI registra o conteúdo que o aluno já adquiriu, o que ele ainda necessita alcançar e quais os recursos/estratégias a serem utilizados pelo professor para esse fim.

Desse modo, consideramos que o PEI, como proposta de organização curricular, auxilia tanto o professor, em suas práticas pedagógicas mediadas, quanto o aluno, no desenvolvimento de seu potencial.

Diante do exposto, entendemos que uma proposta para práticas pedagógicas e organizações curriculares nos processos de ensino e aprendizagem é viável a partir de três conceituações teóricas, as quais embasam transformações que consideramos significativas para tornar o panorama educacional mais eficaz e efetivo no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, em especial daqueles com necessidades educacionais especiais.

Foi levantada a teoria de aprendizagem mediada, de Vygotsky, para se pensar numa concepção mais adequada de ensino e aprendizagem. Nela, o autor distingue o desenvolvimento humano em três etapas: real, potencial e proximal. Concluímos que a ZDP, percurso em que o indivíduo amadurecerá funções

ainda não consolidadas, deve ser o foco de atuação de um sujeito mais capacitado sobre o aprendiz do conhecimento, promovendo, assim, uma mediação intencional.

A segunda teoria abordada mencionou os ensinamentos de Feuerstein sobre a EAM e os critérios de mediação a serem adotados pelo professor, com a finalidade de modificabilizar cognitivamente os alunos, resultado esperado por meio de uma mediação ativa e adequada. O importante diferencial entre as teorias de Vygotsky e Feuerstein são os “critérios de mediação” apresentados pelo segundo autor. Trata-se da sistematização de recursos atitudinais, motivacionais e afetivos dos mediadores, dentre os quais, para se garantir a efetiva mediação, destacam-se três: 1. intencionalidade e reciprocidade; 2. significado; 3. transcendência. Referem-se, respectivamente, à: 1. intenção de estabelecer uma interação com o aluno e ao empenho do professor em manter essa relação; 2. definição de valores e à relevância dos estímulos ao desenvolvimento da capacidade de generalização dos conteúdos; 3. habilidade de transpor a situação apresentada/estudada para situações externas à escola e/ou futuras e, ainda, de efetuar analogias.

Defendemos, portanto, que a prática de um mediador de aprendizagem deva estar apoiada nas conjecturas apresentadas. Assim, os critérios de mediação norteariam a prática pedagógica, que, por sua vez, facilitaria o percurso dos alunos pela ZDP, permitindo que alcançassem mais facilmente seu desenvolvimento potencial.

Seguindo esse raciocínio, cabe-nos ainda pensar sobre uma organização curricular que dê continuidade a esse processo. Refletindo em torno dos estudos apresentados, chegamos à conclusão de que, quanto mais singular for a mediação, maiores serão as chances de sucesso do aluno na aquisição de conceitos e conteúdos. Finalizamos, então, sugerindo um PEI, proposta de organização curricular que tornaria possíveis a elaboração e a promoção de estratégias pedagógicas direcionadas.

Como dito inicialmente, os alunos com necessidades educacionais especiais vêm solicitando novas práticas da educação. Por isso, são o foco do presente texto, que busca apontar alternativas para a melhoria do atendimento educacional oferecido a eles. Entretanto, percebe-se que o aprimoramento das práticas educativas pode favorecer todos os alunos. Neste capítulo, propomos um ensino estimulado por mediação, que se antecipa ao desenvolvimento e ocorre de maneira individualizada e específica. Esses moldes poderiam facilitar a aprendizagem de alunos com deficiências físicas, cognitivas, motoras, sensoriais, de comunicação, com diferenças no desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem, com problemas familiares ou simplesmente com dúvidas sobre um tema específico.

Capítulo 3

Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar

Márcia Marin
Patrícia Braun

*O sonho de Salamanca converteu-se em realidade? Foi alcançado algum progresso? Que tipo de progresso e onde ocorreu? O que foi que não aconteceu? O que ainda resta para fazer?*¹

A *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), citada na epígrafe deste capítulo, é considerada um marco para a educação de

¹ Essas questões foram extraídas do documento distribuído no Congresso Mundial da Inclusion International (organização mundial de associações para pessoas com deficiência intelectual), realizado em Berlim, de 16 a 19 de junho de 2010, intitulado *A global report – better education for all when we're included too* (*Relatório global – melhor educação para todos quando também estivermos incluídos*), e traduzido do inglês por Maria Amelia Vampré Xavier, da Federação Nacional das APAEs. Disponível em <http://www.inclusion-international.org>.

alunos com necessidades educacionais especiais, com a proposição de que todos podem aprender juntos, independentemente de suas condições individuais, sociais, culturais, limitações e deficiências. Nas duas décadas que se seguiram à sua promulgação, várias propostas e iniciativas surgiram para garantir o ingresso, a permanência e a aprendizagem de alunos que antes não tinham acesso às escolas comuns.

Em nosso país, ao longo desse período, constata-se a farta proliferação de aparatos legais (Brasil, 2001, 2001a, 2004, 2008, 2009, 2011, entre outros) com vistas à orientação quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da inclusão escolar. No entanto, ainda pairam dúvidas no contexto educacional quanto à forma de organizar uma proposta capaz de contemplar os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos numa sala de aula comum, principalmente daqueles que requerem alguma atenção ou intervenção mais específica.

Que metodologias de ensino melhor se adequam à perspectiva da inclusão? Quais recursos são necessários? O que é imprescindível? Quais são as possibilidades e os limites de uma proposta de educação para todos? Como diferenciar o ensino para atender à diversidade do alunado sem discriminar?

Seguindo a temática desta publicação, o presente capítulo tem por objetivo apresentar a proposta do ensino colaborativo como alternativa de trabalho que busca garantir a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, a partir dos enfrentamentos impostos pelo contexto escolar, trazendo as contradições e os limites existentes no cotidiano e as construções possíveis para a intervenção pedagógica.

Tais alunos, sujeitos e objetos dessas reflexões, são o público-alvo da educação especial, conforme previsão da Política Nacional de Educação Especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15).

O ingresso de sujeitos com essas características na escola comum conduziu à busca pela legitimação da inclusão escolar e à efetivação de um ensino de qualidade para, de fato, todos os alunos. Daí a urgência na elaboração e proposição de outras ações pedagógicas para atender a novas demandas apresentadas tanto pelos estudantes quanto por seus professores.

A experiência a ser aqui descrita está em desenvolvimento numa instituição de ensino que, por tradição e concepção social, é tida como “escola de excelência”, destacando-se, entre outros aspectos, pelo alto desempenho de seus estudantes nas avaliações nacionais como o IDEB e o ENEM.² A escola em questão é o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (o CAP-UERJ), colégio de aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que se constitui como espaço de vanguarda e de novas experiências pedagógicas. Seu corpo docente é composto em sua maioria de mestres e doutores e, diferentemente das escolas ligadas às redes públicas municipais e estaduais, goza de maior autonomia acadêmica e administrativa. É um lugar privilegiado para a formação docente, tanto para a formação inicial, pois todos os estudantes de licenciaturas da UERJ cumprem estágio obrigatório no CAP, quanto para a formação em serviço para profissionais

² IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

já graduados, pela oferta de vários cursos de extensão, encontros acadêmicos e outros eventos.

Apesar do compromisso e do empenho dos profissionais dessa escola no sentido de promover qualidade no ensino e efetiva aprendizagem para todos os alunos, ainda existem contradições no fazer pedagógico e nas relações sociais. Ou seja, embora sendo um espaço educacional de vanguarda, a realidade da exclusão se reflete, por exemplo, nos processos de reprovação e jubilação.³

A perspectiva da inclusão numa escola meritocrática – logo, excludente – estabelece uma complexa relação entre vários fenômenos que se fundem e se espalham. A presença de alunos com diferenças significativas em seu processo de aprendizagem gera, entre outras demandas, a necessidade de práticas pedagógicas para ensinar e responder ao desafio da diversidade de um alunado que antes não estava presente ou que não permanecia na escola.

Há como premissa no trabalho aqui apresentado o papel da educação no processo de humanização (Freire, 1969) e de transformação da escola. Pois, “ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem” (Antipoff, 1992, p. 403).

Bases conceituais da proposta do ensino colaborativo

O ensino colaborativo “consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (Ferreira et al., 2007, p. 1).

³ Alunos reprovados por dois anos seguidos, num mesmo ano escolar, não podem renovar sua matrícula, tendo de buscar a transferência para dar continuidade aos estudos.

A partir dessa perspectiva, são organizadas e realizadas estratégias pedagógicas com a finalidade de garantir a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Ou seja, o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada.

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

Cabe aqui destacar que é um tipo de ação distinta do que hoje conhecemos como “mediação escolar”, que ocorre tanto no ensino privado quanto no público e consiste na contratação de um prestador de serviços, o “mediador”, frequentemente um estagiário ou universitário em formação, que permanece em sala de aula para monitorar as ações e acompanhar o aluno com necessidade especial (Arruda, 2013; Cunha, 2013; Estef, 2013). Não lhe cabe participar dos planejamentos, nem das reuniões escolares; não há envolvimento com o que é decidido, pois ele não está lá como um profissional da escola, mas como um auxiliar que, no melhor dos casos, segue as orientações do professor da turma.

O que caracteriza o ensino colaborativo como uma proposta inovadora não é só a cooperação entre os docentes – prevista em

alternativas de suporte como as salas de recursos –, mas a presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades. Por isso, essa estratégia também pode ser chamada de coensino ou bidocência (Beyer, 2005; Fontes, 2009).

Numa perspectiva ideal, tanto um quanto outro podem assumir a regência da turma em algum momento planejado para isso. Ou seja, o professor de ensino especial pode assumir o papel de protagonista, conduzindo uma atividade coletiva, enquanto o professor regente acompanha o aluno com necessidade especial, numa ação mais individualizada, para que possa monitorar o desenvolvimento do sujeito e avaliar seus progressos e suas necessidades.

Na prática pedagógica, os professores “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (Damiani, 2008, p. 214). A organização dos processos de ensino e aprendizagem para o aluno com necessidade educacional especial, inserido numa classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto. Um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo. Para tal, as proposições educacionais apontam a necessidade de uma individualização do ensino, considerando a forma peculiar ou diferente de o aluno aprender.

Antes de prosseguir, porém, gostaríamos de abordar duas ideias que se conjugam com a alternativa de trabalho do ensino colaborativo e que podem esclarecer melhor a proposta. Uma é o conceito de *individualização no ensino* e outra é um instrumento pedagógico denominado *Plano Educacional Individualizado* (PEI).⁴

⁴ No presente texto, o termo utilizado será Plano Educacional Individualizado (PEI), pela escolha de uma nomenclatura que pode melhor traduzir a ideia de um instrumento escolar. Na literatura, encontramos diversas outras expressões para o

A individualização, no sentido de diferenciação pedagógica, consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno. No entanto, vale ressaltar que essa ação não tem efeito exclusivo sobre o aluno em processo de inclusão, pois, embora alguma estratégia tenha sido desenhada para responder a uma necessidade individual, pode favorecer a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira. Por exemplo, um aluno pode precisar de apoio de imagens ou de objetos concretos para compreender melhor um conceito, por ter surdez ou deficiência intelectual, mas tal adequação acaba favorecendo outros que, ao se apoiarem nos suportes oferecidos, passam a entender melhor o que está sendo ensinado.

A ação pedagógica dos professores, a partir do ensino colaborativo e da individualização de ensino, quando necessária, está baseada na perspectiva de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (Perrenoud, 2001, p. 28). Trata-se de uma resignificação do planejamento que favorece a aprendizagem do aluno com necessidade específica sem empobrecer o ensino, pois

pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola, que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. [...] considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida [...] (André, 1999, p. 12).

mesmo conceito, como sinalizado no capítulo anterior. Por exemplo: Programa Educativo Individual (PEI) (Portugal, 2008), Plano Individualizado de Ensino (PEI) (Brasil, 2000), Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Brasil, 2009) e Plano Psicoeducacional Individualizado (PPI) (Glat et al., 2012; Marin e Morais, 2012; Pletsch et al., 2010; Siqueira et al., 2012; Vianna e Vaqueiro, 2011).

Assim, individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas, cognitivas e/ou sensoriais.

Essa educação “sob medida” visa contextualizar a singularidade na pluralidade, a unidade na diversidade, de forma que estratégias, recursos, intervenções e modos de avaliar se adequem, ao mesmo tempo, ao sujeito e ao contexto. Ou seja, trata-se de ações privilegiadas, que atendam às necessidades de qualquer aluno que requeira diferenciação no ensino, mas de modo contextualizado às propostas desenvolvidas para o grupo ou a turma. São intervenções planejadas de forma a não gerar discriminação, proteção ou impedimento à aprendizagem do sujeito. Nesse contexto, é importante que sejam explicitados para a turma os objetivos e as razões da diferenciação nas atividades.

Atuar em processos de escolarização sob uma perspectiva inclusiva consiste em considerar que alguns alunos apresentam dificuldades físicas e sensoriais, na comunicação e na compreensão; significa enfrentar desafios para favorecer efetivamente a aprendizagem de pessoas que apresentam tais necessidades.

Um caminho recentemente proposto é o chamado PEI, que se apresenta como um instrumento em construção por docentes e redes escolares, citado em orientações oficiais tanto nacionais quanto estrangeiras (Brasil, 2000, 2009; Glat et al., 2012; Marin e Moraes, 2012; Pletsch et al., 2010; Portugal, 2008; Siqueira et al., 2012; Vianna e Vaqueiro, 2011; Siqueira et al., 2012).

Orientações em documentos e estudos sobre o PEI indicam algumas características comuns relativas à sua elaboração e aplicação; constitui-se como um registro escrito, formulado em equipe, preferencialmente com a participação da família e, quan-

do possível, do próprio aluno. Na perspectiva deste livro, o PEI tem como objetivo planejar ações e propostas que, vinculadas ao currículo formal, serão apresentadas ao aluno no decorrer de sua escolaridade para atender às especificidades de sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

De acordo com Glat et al.,

existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas, em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno, tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para esse aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizados e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (2012, p. 114).

Alunos com necessidades educacionais especiais precisam de um PEI quando sua escolarização não acompanha a da maioria de seus colegas. É um instrumento que deve ser atualizado continuamente, em função do desenvolvimento e da aprendizagem de cada sujeito. Constitui-se, assim, numa estratégia fundamental de sua vida escolar, como um norteador das ações de ensino para o professor e das atividades para o aluno. Muitas vezes, é necessária sua aplicação para que os objetivos do ensino, os conteúdos/conceitos e os instrumentos de avaliação sejam redimensionados e planejados, a fim de que o aluno com risco de fracasso aprenda e siga em sua escolarização (Brasil, 2000).

Pacheco (2007) lembra que a proposta do PEI torna-se válida quando são consideradas tanto as adequações educacionais quanto a relação dessas com o que é desenvolvido na turma em que o aluno está matriculado, conforme já mencionado. Dessa forma, “as necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e

de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação” (Braun e Vianna, 2010, p. 30).

Certamente, a elaboração de um PEI é uma tarefa complexa, pois demanda relacionar o conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno, suas relações com os processos de ensino e aprendizagem, o que se quer ensinar, como se vai avaliar, quem é responsável por acompanhar cada ação diferenciada. Dificilmente, um único docente será capaz de buscar respostas educativas e organizar adequadamente o trabalho pedagógico. Dessa forma, o contexto aponta a importância da colaboração entre professores, o que nos traz de volta à ideia do ensino colaborativo. Professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos.

Diversas pesquisas sinalizam a validade da estratégia do ensino colaborativo e da individualização de ensino para alunos com diferentes especificidades no desenvolvimento incluídos no sistema escolar comum (Braun, 2012; Castro, Almeida e Toyoda, 2007; Fenty, McDuffie-Laudrm e Fisher, 2012; Rabelo e Santos, 2011; Stang e Lyons, 2008). Independentemente do contexto em que foram realizados, tais estudos têm demonstrado as vantagens dessa proposta para o aluno, os professores e a escola.

A partir da mediação compartilhada em sala de aula, os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto têm a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam. Isso, por sua vez, promove um olhar mais apurado sobre as necessidades do aluno, além da organização de um ambiente de ensino mais rico, garantindo, quando preciso, individualizações e adequações pedagógicas que promovam a aprendizagem.

São ainda pouco conhecidas experiências com ensino colaborativo no Brasil; a ideia de outro professor, especialista, em sala de aula não está explicitada na legislação que rege as ações para

a inclusão escolar em nossa realidade. Nas diretrizes legais sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2009, 2011), há indicativos que parecem implícitos nas proposições, deixando em aberto diferentes compreensões sobre a efetivação dessa atuação pedagógica. Tal fato tem dificultado, por exemplo, a reorganização das escolas no que diz respeito, principalmente, ao quantitativo de recursos humanos necessários ao quadro docente para a implantação de uma proposta inclusiva.

Entretanto, é possível vislumbrar a viabilização do ensino colaborativo na resolução n. 02/01, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, quando diz, em seu artigo 8º, que

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV – *serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns*, mediante: a) *atuação colaborativa* de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001, grifo nosso).

O parecer n. 17/01, sobre as mesmas diretrizes, destaca que “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (Brasil, 2001a, p. 7), em nosso entendimento dando respaldo à perspectiva do ensino colaborativo.

Todavia, ainda que se observe a possibilidade, inclusive legal, para a efetivação dessa proposta, faltam recursos para sua viabilização, principalmente os que se referem à disponibilização de mais professores, além dos que atuam como regentes (Braun, 2012). Essa constatação embarga, em muitos aspectos, todo o

processo que o “sonho de Salamanca” tentou por duas décadas atrás. Tal situação faz-se presente, também, na escola em que baseamos as reflexões aqui apresentadas.

Uma experiência com ensino colaborativo

Na escola que serviu de cenário para a experiência aqui apresentada, a proposta do ensino colaborativo foi organizada como tentativa de viabilizar processos de inclusão e busca de respostas educativas às necessidades especiais de alunos com deficiência intelectual e quadros de autismo.

As ações pedagógicas desenvolvidas na escola vão além do que as diretrizes nacionais apontam para o AEE (Brasil, 2011), tendo como procedimento principal a presença de mais um docente na rotina da turma. Nesse contexto, concebemos que o AEE ocorre na própria sala de aula onde está o aluno com necessidades educacionais especiais, durante as atividades da turma, e não no contraturno, na sala de recursos.

Vale aqui contextualizar um projeto de Iniciação à Docência (ID),⁵ denominado *Necessidades Especiais em Processos de Inclusão*, em andamento desde 2006, que deu origem à estratégia institucional do ensino colaborativo. O projeto envolve a atuação de um estudante da graduação, geralmente de Pedagogia, que acompanha um aluno com necessidade educacional especial nas atividades escolares durante as aulas, em sala, e recebe a orientação dos docentes de turma e dos coordenadores do projeto sobre procedimentos de ensino e intervenção pedagógica. A carga horária semanal possibilita cobrir dois dias de aula; o projeto já teve de

⁵ No caso aqui apresentado, o projeto de ID envolve alunos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a disponibilização de bolsas pela própria universidade. Estudantes de licenciaturas são inseridos no contexto da escola para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas.

um a quatro bolsistas por ano, dependendo das concessões, o que fez variar as possibilidades de acompanhamento.

Em 2011, iniciou-se a proposta do ensino colaborativo com a disponibilização de docentes para o acompanhamento efetivo dos alunos com necessidades especiais; o projeto de ID foi um dos indicadores positivos para a implantação da estratégia. Para avaliá-lo, a cada ano, são feitos questionários com perguntas abertas, a fim de que haja registros escritos sobre o andamento da proposta; tanto os professores da escola quanto os graduandos participam. Para ilustrar, apresentamos os depoimentos a seguir; em sua maioria, eles foram reveladores e ajudaram a fomentar a ação pedagógica do ensino colaborativo:

O aluno G vem crescendo a cada dia, embora em alguns momentos demonstre ainda a falta de atenção que o distancia do grupo e interfere em sua aprendizagem. A presença da bolsista tem sido importante, pois constantemente sinaliza o que precisa ser melhorado e o que necessita de mais dedicação e atenção (professora do 3º ano do ensino fundamental, agosto de 2008).

A presença de uma bolsista em sala de aula tem provocado em mim inúmeras e ricas reflexões. Uma delas se refere à importância de compartilhar com outros sujeitos os acontecimentos vividos na aula, no momento mesmo em que acontecem. [...] Isso possibilita uma análise e discussão quase que instantaneamente. Impressões e alternativas podem ser pensadas ainda no calor do acontecido (professora do 2º ano do ensino fundamental, setembro de 2009).

A importância do trabalho colaborativo está diretamente ligada à parceria que existe entre as professoras do ensino fundamental e o graduando do curso de Pedagogia. Através do trabalho em conjunto, no cotidiano da sala de aula, é que a troca é realizada.

Ou seja, o trabalho colaborativo é uma ferramenta de aprendizagem para ambas as partes e que se dá através da interação, da troca dentro da sala de aula (graduanda do 8º período de Pedagogia, setembro de 2010).

A experiência do ensino colaborativo, implantada em 2011, traz algumas considerações iniciais. Embora a escola tenha alunos com diferentes necessidades educacionais especiais – há, por exemplo, uma aluna surda, oralizada, e um aluno sem os membros superiores, que escreve com os pés –, pudemos constatar que a maior demanda relaciona-se aos casos de deficiência intelectual e quadros do espectro autista; esses sujeitos requerem intervenção imediata, precisam de interlocução constante, e os professores apontam a necessidade de apoio durante as atividades escolares.

A inserção em sala de aula tem funcionado de modo itinerante, pois não há recursos humanos suficientes para que seja feito um acompanhamento durante todo o tempo de aula, todos os dias; assim, consideram-se as necessidades do aluno e organiza-se um horário. A frequência do acompanhamento está relacionada à maior ou menor autonomia apresentada pelo aluno quanto à realização das tarefas escolares e à participação em aula.

O trabalho se caracteriza, inclusive, por situações de individualização, quando é mais adequado retirar o aluno de sala, no horário da aula, para favorecer processos de ensino e aprendizagem com o uso de recursos específicos. São momentos de intervenções pedagógicas realmente diferenciadas, levando-se em consideração que se em sala o aluno teria pouca produtividade, ficando à margem do grupo, em atividades das quais não participaria ou que ainda não compreenderia. Pode ser trabalhada aqui a mesma atividade desenvolvida com a turma, mas com recursos e procedimentos diferentes, ou, então, outra atividade, relacionada às maiores necessidades que o aluno apresenta no momento.

Vale ressaltar também que a participação do docente especializado, no contexto do ensino colaborativo, em sala de aula, é sempre em atenção à criança em processo de inclusão. Porém, a circulação em sala e o apoio a outros alunos podem e devem acontecer, a fim de promover interações produtivas entre todos e estimular a relação com os objetos de conhecimento.

Ao interagir com a turma, o professor deve buscar, entre os alunos, parceiros para fomentar a tutoria em pares; minimiza-se a ideia de exclusividade para determinado estudante, fato que pode resultar em discriminação.

Para essa proposta ser bem-sucedida, os docentes que atuam colaborativamente em sala precisam estabelecer regras quanto a seus papéis de referência e autoridade. Ao mesmo tempo, necessitam de liberdade e autonomia para reger o processo de ensino, seja com a turma, seja com um aluno. Há a necessidade, enfim, de que reconheçam que se encontram numa área de negociação constante, onde a cumplicidade no ato pedagógico é a base do trabalho.

Como conclusões iniciais, é possível afirmar que o ensino colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em processos de inclusão, por meio de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito de acesso à escolarização para *todos*.

O ensino colaborativo ainda prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. Isso porque, quando os professores compartilham o mesmo espaço de ensino e aprendizagem em que está o aluno com necessidades específicas – a sala de aula –, ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece ao aluno, podendo, assim, compartilhar questionamentos e conhecimentos e melhor organizar seu saber docente.

Certamente, a introdução de ações pedagógicas envolvendo outros profissionais, antes protagonizadas por um único docente, não ocorre sem conflitos e dúvidas. Diferentes ideias sobre superproteção, facilitação, discriminação e exclusão precisam ser problematizadas e dialogadas com frequência, considerando-se conceitos de equidade, discriminação positiva, adequações curriculares e PEIs. Desafios exigem enfrentamentos, o que não é tarefa simples, levando-se em conta a complexidade das relações humanas e dos processos de transformação.

Capítulo 4

A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro*

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Cláudia Alexandra Góes de Araújo

Carolina Rizzotto Schirmer

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Com o advento da educação inclusiva, observou-se nos últimos anos um aumento significativo do número de matrículas

* Este capítulo é um recorte da dissertação de Cláudia Alexandra Góes de Araújo, *Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física em escolas do município do Rio de Janeiro*, feita sob a orientação da professora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed-UERJ) em 2012. Pesquisa financiada pela FAPERJ e pelo convênio CAPES-PROESP 2010 (bolsa de mestrado). Agradecemos o apoio da doutoranda Patrícia Lorena Quitério e da mestranda Danielle Abranches Brito, do ProPed-UERJ.

de crianças e adolescentes com graves dificuldades motoras e de comunicação oral em classes regulares de ensino (Pelosi e Nunes, 2010). A literatura sobre educação de alunos com deficiência, e, principalmente, daqueles com comprometimento da comunicação em ambientes inclusivos, tem destacado a ação de dois fatores considerados facilitadores do processo de inclusão: o emprego planejado e consistente dos recursos da tecnologia assistiva, em especial da comunicação alternativa, e a formação continuada de professores e mediadores (Nunes, 2009; Pelosi, 2006).

A comunicação alternativa é uma das áreas da tecnologia assistiva que atende a pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Mais especificamente, envolve o emprego de gestos manuais, posturas corporais, expressões faciais, uso de miniaturas, de símbolos gráficos (como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética) e de voz digitalizada ou sintetizada; por intermédio desses expedientes, pessoas sem fala articulada, em virtude de fatores psicológicos, neurológicos, emocionais, físicos e/ou cognitivos, podem efetuar a comunicação face a face (Nunes, 2003). Os recursos de comunicação alternativa estão destinados a promover a chamada *acessibilidade comunicativa*. Para Von Tetzchner e Grove (2003), essa expressão significa aceitação, compreensão e incentivo ofertados pelo grupo social aos usuários de recursos de comunicação alternativa. Implica a presença de pessoas que se mostrem capazes e desejosas de acolher e responder às mensagens do indivíduo não falante, empregando elas próprias tais recursos e oferecendo condições para maximizar a autonomia comunicativa de seu interlocutor sem fala articulada. Os contextos escolares inclusivos, segundo Soto e Von Tetzchner (2003), podem favorecer sobremaneira essa interação entre alunos usuários de comunicação alternativa e seus pares falantes (Nunes, Walter e Schirmer, 2013).

Um número crescente de estudos tem sido conduzido para avaliar os efeitos de programas de formação continuada em serviço de professores especiais e regulares, para promover a acessibilidade comunicativa em sala de aula (Galvão Filho, 2009; Givigi, 2012; Lourenço, 2012; Netto, 2012; Nunes e Danelon, 2009; Nunes e Gomes, 2013; Oliveira, 2010; Pelosi, 2008; Pelosi e Souza, 2012; Rocha e Deliberato, 2012; Schirmer, 2012). Convém destacar, contudo, que, além da formação dos professores efetivos, é necessário reconhecer o papel do mediador escolar e estender a ele essa formação. No Brasil, a necessidade e a urgência em prover atendimento educacional qualificado ao aluno com deficiência no interior da sala regular, como é preconizado nos cânones da educação inclusiva, fizeram emergir esse novo agente educacional. A partir de 2000, passou a ser frequente nas escolas particulares e, posteriormente, nas escolas públicas a presença do mediador, cujo trabalho se destina a acompanhar crianças que necessitavam de auxílio na sala de aula, em geral sob orientação de profissionais especializados. O mediador funciona como “intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas nos diversos níveis escolares” (Mousinho et al., 2010, p. 95).

Considerando a relevância da formação continuada de professores e dos demais agentes de educação, como o mediador escolar, com o propósito de favorecer a inclusão e a aprendizagem dos alunos com deficiência física e sem fala articulada, o presente estudo foi conduzido. Mais especificamente, o objetivo foi planejar e implementar um programa de formação continuada em serviço (e avaliar sua eficácia), para professores e mediadores, sobre a acessibilidade comunicativa, a fim de favorecer o uso dos recursos da comunicação alternativa e da informática acessível por alunos com deficiência física, sem fala articulada, em contextos escolares.

Método

Participantes. Três mediadoras de duas escolas municipais do Rio de Janeiro, a pesquisadora e três alunos com paralisia cerebral, sem fala articulada. A pesquisadora contava com o apoio de um grupo interdisciplinar de pesquisa, composto por profissionais de psicologia, fonoaudiologia e pedagogia. Uma breve descrição dos participantes é apresentada a seguir: a) *Stela*,¹ 23 anos, mediadora da escola Alvorada, participou do estudo de abril a dezembro de 2010; era estudante do sétimo período do curso de Pedagogia e ainda não possuía experiência com alunos especiais; b) *Rose*, 53 anos, professora itinerante da escola Vitória, acompanhava diariamente os alunos incluídos e desempenhava o papel de mediadora; graduada em Pedagogia, atuava como professora de AEE e já havia sido diretora de escola, coordenadora pedagógica e professora de educação infantil; c) *Angélica*, 56 anos, mediadora da escola Vitória, formada em Direito e estudante do terceiro período da Faculdade de Educação do Instituto Superior de Ensino do Rio de Janeiro, não possuía qualquer informação ou experiência na área da educação especial; d) *Cláudia*, 46 anos, pesquisadora e mestranda em Educação da UERJ, era professora de sala de recursos multifuncional de uma escola municipal e graduada em Psicologia; tinha 27 anos de magistério e atuava desde 1985 em escola especial com alunos portadores de múltiplas deficiências; e) *Márcia*, 13 anos, aluna da escola Alvorada desde 2008, estava matriculada numa classe de quinto ano; apresentava paralisia cerebral severa, sem fala articulada, e, para se comunicar, fazia uso pouco frequente de pranchas de comunicação alternativa; utilizava cadeira de rodas, sustentava a cabeça com muita dificuldade, mantendo-a voltada para baixo, o que dificultava ainda mais sua atenção; tinha

¹ Todos os nomes são fictícios.

extrema dificuldade em interagir socialmente e faltava demais às aulas na sala regular e aos atendimentos na sala de recursos multifuncional; f) *Matheus*, seis anos, estava matriculado numa turma de primeiro ano da escola Vitória, apresentava paralisia cerebral e necessitava de cadeira de rodas; quando colocado de pé, não sustentava o corpo, não dirigia o olhar para os objetos e as pessoas quando solicitado, não apresentava fala articulada, nem empregava qualquer recurso alternativo de comunicação, mesmo para o “sim” e o “não”; na maioria das vezes, parecia não compreender o que estava sendo falado com ele; costumava faltar aos atendimentos terapêuticos e às aulas na escola; g) *Daniel*, seis anos, matriculado numa turma de primeiro ano na escola Vitória, apresentava paralisia cerebral e utilizava cadeira de rodas; embora sustentasse a cabeça e o tronco, não tinha condições de pegar objetos com autonomia; demonstrava compreensão imediata sobre o que era solicitado; não havia iniciado o processo de alfabetização, nem possuía qualquer código alternativo de comunicação.

Local e instrumentos. A pesquisa foi realizada em duas escolas regulares públicas do município do Rio de Janeiro. A escola Alvorada, localizada em bairro da Zona Norte, atendia a quase 1.200 alunos, em turmas da educação infantil ao nono ano. A maioria dos alunos era moradora de uma comunidade próxima, recentemente pacificada. Já a escola Vitória, situada em bairro da Zona Sul, era frequentada por cerca de 550 alunos, em turmas da educação infantil ao quinto ano. Na escola, havia 13 alunos incluídos com diferentes deficiências. Foram empregados os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) roteiro de entrevistas semiestruturadas realizadas com a coordenadora pedagógica, a diretora, as professoras, as mediadoras e as responsáveis pelos alunos especiais; b) diário de campo da pesquisadora; c) protocolo de registro de fatos relevantes dos encontros semanais com as professoras e as mediadoras; e d) roteiro de observação para orientar a

pesquisadora durante as visitas às aulas. Foram usados ainda filmadora, audiogravador digital, computadores/*notebooks*, máquina fotográfica digital, plastificadora e impressora, além dos seguintes materiais: os *softwares* Escrevendo com os Símbolos e Boardmaker with Speaking Dynamically Pro, pranchas de comunicação alternativa, comunicadores artesanais, cartões com pictogramas e recursos como vocalizador *Voice Pad*,² *plug mouses*, acionadores e teclados adaptados.

Procedimentos. O projeto foi submetido à apreciação da direção das escolas regulares, bem como ao Instituto Helena Antipoff (IHA), centro de referência da educação especial da Secretaria Municipal de Educação, que o aprovaram. Foi encaminhado e aprovado em junho de 2010 pela Comissão de Ética em Pesquisa (Coep), segundo o parecer n. 024.3.2010. Apresentado aos professores das turmas, aos alunos e aos pais, todos concordaram com o desenvolvimento do projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Num delineamento quase experimental do tipo A-B (linha de base e intervenção), o estudo foi realizado para comparar o desempenho dos participantes – professoras/mediadoras e alunos especiais – nas duas fases. A pesquisa envolveu três fases (*pré-linha de base, linha de base e intervenção*) em ambas as escolas com os mesmos procedimentos. Na pré-linha de base, a pesquisadora coletou informações sobre o desenvolvimento do aluno na escola e investigou as atitudes das professoras, mediadoras e gestoras quanto às potencialidades de comunicação e aprendizagem dos alunos especiais e suas expectativas a respeito dos efeitos da introdução dos recursos de comunicação alternativa. Foram realizadas três sessões de linha de base, durante as quais a pesquisadora não forneceu qualquer instrução às professoras e mediadoras.

² *Voice Pad* é um aparelho que permite gravar e ouvir mensagens. Pode ser acoplado a cartões pictográficos.

Foram feitas filmagens das interações dos alunos-alvo/professoras, alunos-alvo/mediadoras, alunos-alvo/colegas, assim como das atividades acadêmicas e não acadêmicas desenvolvidas em sala de aula. Essas filmagens das sessões foram posteriormente transcritas em registros contínuos; daí, foram criadas as categorias comportamentais dos sujeitos; e, em seguida, procedeu-se a um registro de eventos (Fagundes, 1992). Nesse registro, empregou-se um protocolo contendo sete intervalos de três minutos cada, totalizando 21 minutos. Em cada um deles, era computada a ocorrência de cada uma das categorias comportamentais das professoras, das mediadoras e dos alunos-alvo. Foram realizados também registros no diário de campo, pela pesquisadora.

No início da fase de intervenção, a pesquisadora e sua assistente de pesquisa se reuniram com as professoras e as mediadoras para acordar os horários em que o estudo seria desenvolvido – um dia fixo semanal para a formação e outro para as filmagens em sala de aula. Foi explicado que se tratava de uma pesquisa sobre ensino colaborativo, em que o objetivo principal seria a parceria formada entre a professora de turma comum, as mediadoras e a pesquisadora, que era professora de educação especial. A intenção era que, juntas, tivessem a oportunidade de discutir assuntos voltados para a educação inclusiva e trocar experiências, visto que as professoras de educação regular possuíam pouca experiência com alunos especiais. Nos encontros de formação, foram conduzidas as seguintes atividades: leitura e discussão de textos relacionados ao ensino colaborativo e aos recursos de comunicação alternativa; discussão sobre planejamento adaptado a partir do planejamento da turma comum; confecção de materiais adaptados de baixa tecnologia; ensino de usos de *softwares* e vocalizadores; e observação das filmagens das sessões de interação professoras/mediadoras/alunos-alvo. Essa observação das filmagens teve por objetivo dar oportunidade às professoras/mediadoras de que visualizassem seu desempenho

sob outro ângulo, ou seja, de que se percebessem como “outras pessoas” e, dessa forma, pudessem refletir, analisar, questionar, criticar e buscar novas formas de ação pedagógica dirigidas às necessidades educacionais especiais dos alunos. As mães dos alunos foram também esclarecidas sobre os recursos de comunicação alternativa. Nessa fase, em que a pesquisadora oferecia a formação, foram conduzidas de oito a 22 sessões de filmagens das interações em sala de aula, de modo análogo à linha de base.

Fidedignidade das categorizações. Todas as sessões de linha de base e de tratamento foram filmadas e transcritas *verbatim*. As respostas dos participantes foram categorizadas pela pesquisadora. Vinte e cinco por cento das sessões foram categorizadas igualmente por uma assistente. Em seguida, os dois protocolos foram comparados para o cálculo de acordos e desacordos. Acordo refere-se a categorizações idênticas em ambos os protocolos para a mesma resposta (acordo ponto por ponto). Para se obter o índice de fidedignidade das categorizações, foi utilizada a fórmula “número de acordos de respostas dividido pela soma dos acordos e desacordos multiplicados por cem” (Fagundes, 1992). A média dos índices de fidedignidade nas categorias no estudo conduzido foi de 86% (variação de 20% a 100%) na escola Alvorada e de 81% (variação de 20% a 100%) na escola Vitória.

Variáveis. Ao todo, foram criadas 21 categorias do comportamento das professoras/mediadoras e 17 do comportamento dos alunos-alvo. No entanto, neste texto, serão tratadas apenas as seguintes categorias comportamentais das mediadoras: dirige atenção ao aluno durante as atividades pedagógicas; oferece cartões ou pranchas de comunicação alternativa para o aluno; incentiva a participação do aluno; oferece material adaptado ao aluno; aguarda resposta do aluno; ensina o aluno a usar o material adaptado; faz varredura das opções de resposta com sistema gráfico; e realiza atividades adaptadas com o aluno.

Resultados

Serão apresentados, inicialmente, os dados quantitativos relativos ao desempenho das mediadoras em quatro categorias comportamentais.

Nas figuras 1 e 2, está apresentada a frequência absoluta do comportamento das mediadoras de dirigir a atenção aos alunos-alvo.

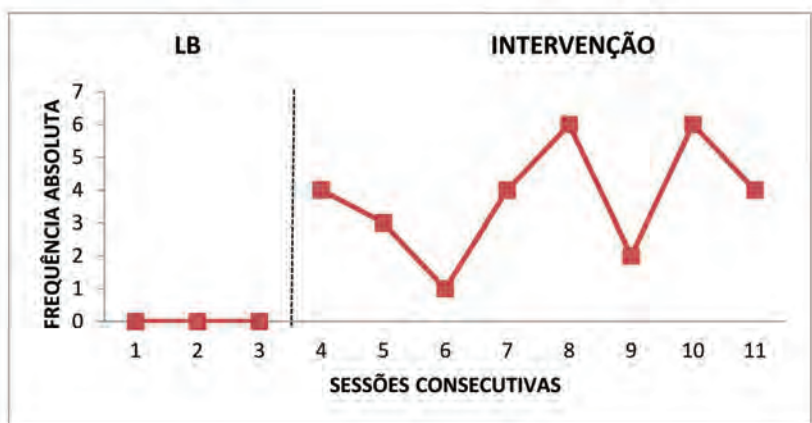


Figura 1. Stela dirige a atenção a Márcia.

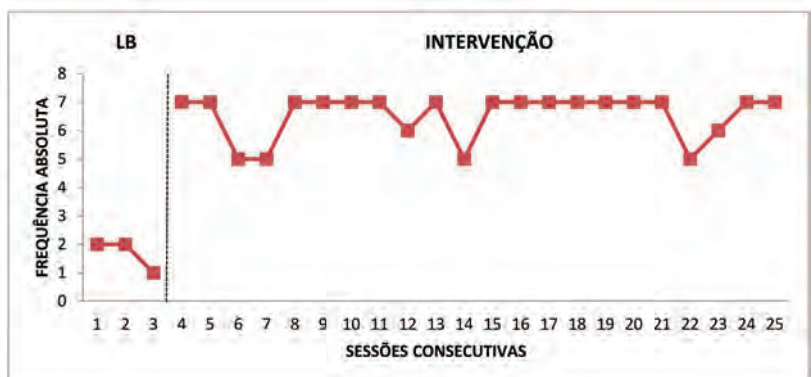


Figura 2. Angélica dirige a atenção a Matheus.

Após a fase de intervenção, houve uma significativa modificação no comportamento das mediadoras, que passaram a observar mais atentamente os alunos-alvo durante as atividades. Angélica passou a ficar atenta a Matheus para identificar o significado de movimentos corporais, emissões de som, expressões faciais e outras ocorrências eventuais, que deveriam ser significadas e sistematizadas com o aluno. Ela sentava de frente para Matheus, numa posição que facilitava a observação e a interação. Algumas cenas filmadas indicavam que Matheus não apresentava interesse na interação, mas, mesmo assim, Angélica continuava tentando.

As figuras 3 e 4 exibem a frequência absoluta do comportamento das mediadoras de oferecer cartões e pranchas de comunicação aos alunos especiais.

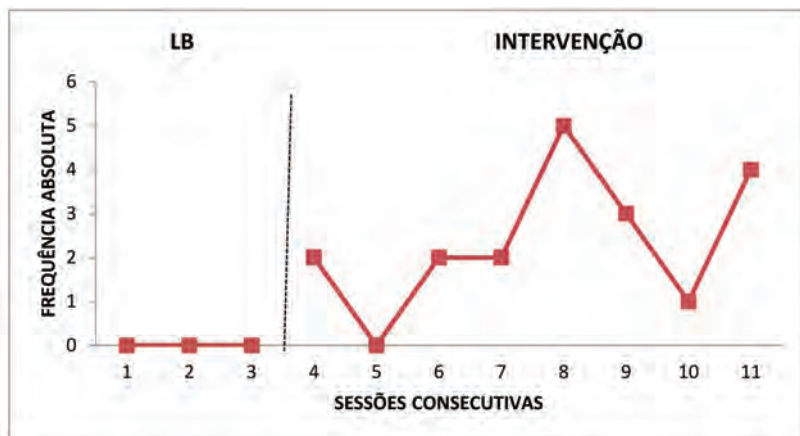


Figura 3. Stela oferece pranchas a Márcia.

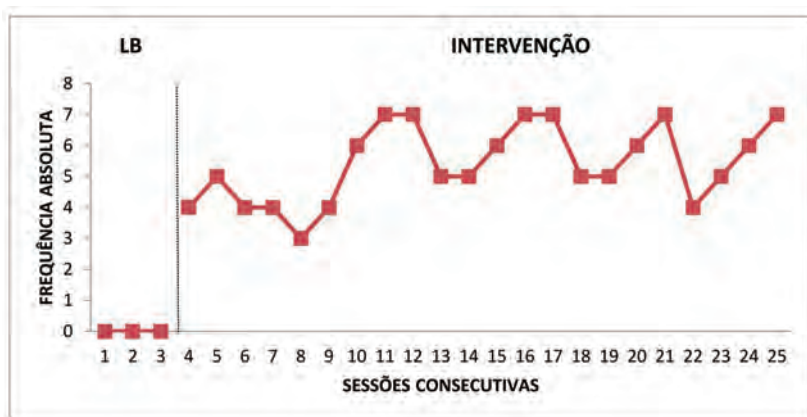


Figura 4. Angélica oferece pranchas a Matheus.

Na fase de intervenção, as mediadoras passaram a oferecer sistematicamente os cartões de comunicação aos alunos especiais. Na sessão 22, foi realizada uma atividade com música na turma. Matheus possuía seu material adaptado: letra da música em pictogramas, cartões com personagens para serem manuseados e interpretação da letra para marcações das respostas. Os alunos da turma quiseram ajudar Angélica na mediação da atividade de Matheus; usaram os cartões com propriedade e aguardaram o tempo necessário para o colega responder.

Nas figuras 5 e 6, está exibida a frequência absoluta do comportamento de incentivar a participação dos alunos especiais nas atividades de sala de aula.



Figura 5. Stela incentiva a participação de Márcia.

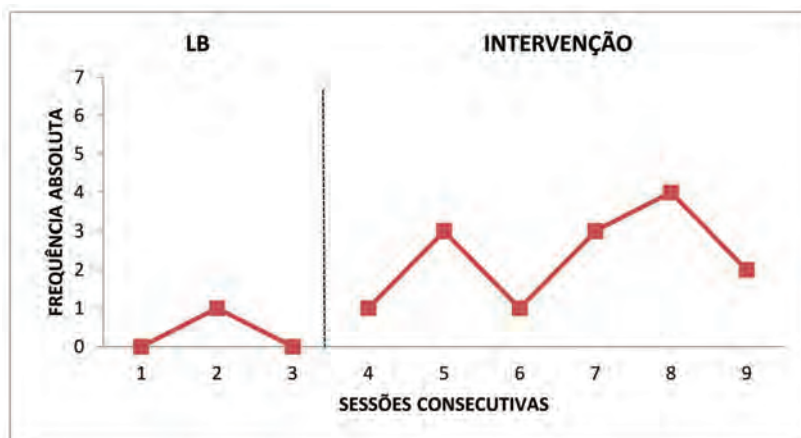


Figura 6. Stela incentiva a participação de Márcia.

É interessante observar que não houve incentivo verbal ou de recursos visuais, por parte da mediadora Stela, para que a aluna Márcia participasse das atividades pedagógicas propostas para a turma. Era esperado que, durante a apresentação dos conteúdos pedagógicos pela professora, a mediadora estimulasse o envolvi-

mento da jovem por meio de exercícios adaptados e do emprego dos cartões pictográficos. Vale destacar, contudo, que a dinâmica pedagógica adotada pela professora da sala de aula não estimulava a participação efetiva da turma, fosse por meio de questionamento, propostas de alternativa ou experimentações, de modo a tornar os conteúdos tratados fonte de conquistas e novos aprendizados. Nem Márcia, nem qualquer outro aluno eram incentivados a participar. Já na escola Vitória, a participação de Matheus era estimulada pela mediadora Rose, bem como por seus colegas. Os materiais produzidos para a avaliação da aula de pintura, realizada na quinta sessão de intervenção, fizeram com que os colegas se aproximassem de Matheus para mediar a atividade. Emitindo sons e se balançando na cadeira, o menino demonstrou satisfação e alegria por estar interagindo com seus companheiros de turma.

As figuras 7 e 8 exibem a frequência absoluta do comportamento das mediadoras de oferecer materiais adaptados aos alunos especiais.

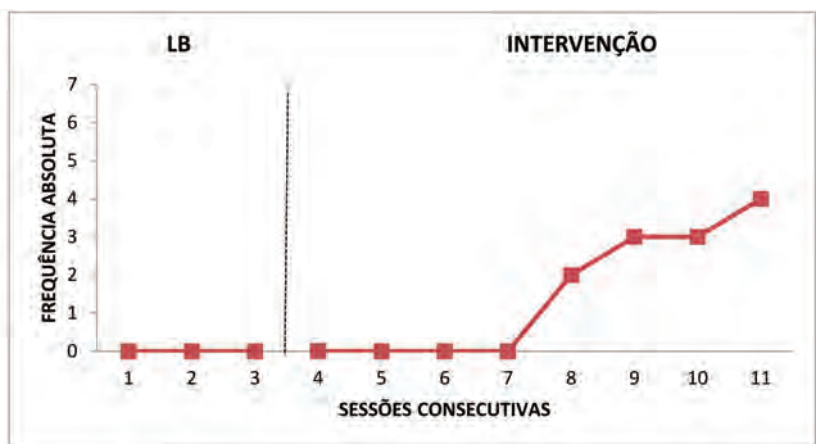


Figura 7. Stela oferece materiais adaptados a Márcia.



Figura 8. Angélica oferece materiais adaptados a Matheus.

A mediadora Stela ofereceu materiais adaptados a Márcia nas sessões finais da fase de intervenção. Entretanto, toda a dinâmica esteve voltada exclusivamente aos cartões de comunicação alternativa com o *sim*, o *não* e algumas palavras do vocabulário relacionadas a sentimentos, como “gosto”, “não gosto”, “triste”, “contente”, “aborrecida”, “estou com dor”, além de vocabulário referente aos conteúdos apresentados pela professora. Embora alguns cartões tenham sido confeccionados pela pesquisadora para ser usados no vocalizador *Go Talk*,³ ficaram guardados, após a aula de geografia, no armário da professora Regina, da escola Alvorada, não sendo utilizados em qualquer outra oportunidade. De fato, as sugestões ofertadas só eram colocadas em prática quando realizadas pela própria pesquisadora, que entregava os materiais adaptados prontos.

Na sessão 4 da intervenção, numa atividade de matemática, Angélica propôs a utilização das peças dos blocos lógicos em madeira colorida. Na sessão 11, fez a adaptação da história *Gato*

³ Recurso eletrônico de gravação/reprodução que ajuda a comunicação das pessoas em seu dia a dia. Com ele, o usuário se expressa pressionando uma mensagem adequada pré-gravada.

de botas, contada pela professora regente. As frases foram construídas em pictogramas com o *software* Boardmaker with Speaking Dinamically Pro, contendo as palavras escritas. Cartões soltos plastificados com os personagens da história foram oferecidos para facilitar o manuseio de Matheus, assim como o caderno de interpretação, que trazia folhas de papel colocadas em envelopes de plástico, com velcro, para que o aluno pudesse colar o “X” em borracha EVA na resposta correta. Os colegas de turma quiseram ler a história a partir do livro adaptado e depois aguardaram a vez para a realização dos exercícios adaptados. Na sessão 18, Angélica voltou a tratar dessa história, mas, além dos cartões utilizados normalmente, ela disponibilizou, pela primeira vez, o vocalizador *Voice Pad* para Matheus. Em razão da falta de coordenação, foi necessário que a mão dele fosse controlada, a fim de que alcançasse o vocalizador. Quando ele ouviu sua voz sendo emitida, virou a cabeça na direção do aparelho e começou a apertar o botão várias vezes, sorrindo.

A seguir, veremos a descrição de outros comportamentos das mediadoras.

a) Aguarda a resposta do aluno

“Você quer que eu leia pra você esta questão do caderno? Quer ou não quer? Se não responder, não vou saber o que você quer”
(trecho retirado da filmagem de uma sessão de linha de base).

Nessa fala da mediadora Stela, observou-se que ela apresentava certa ansiedade em relação ao tempo que o aluno-alvo demandava para fornecer a resposta. Além disso, a mediadora ainda não utilizava os cartões com “sim” e “não”, nem a prancha de comunicação alternativa. Logo após o primeiro encontro com a

pesquisadora, ocorreram modificações no comportamento de Stela, como é mostrado a seguir:

Stela adequou a posição da aluna Márcia diante dela, para que fosse possível observar suas expressões faciais, respostas já convencionadas pela aluna. “Não adianta você não querer olhar pra mim. Eu vou esperar você mudar de ideia para me dar a resposta! Vou colocar você de frente pra mim. Preciso ver o seu rosto o tempo todo!” (trecho retirado da transcrição da filmagem da sessão de 16 de setembro de 2010)

b) Faz perguntas fechadas

Com o início das reuniões do trabalho colaborativo, os cartões com “sim” e “não” já haviam sido confeccionados e eram utilizados adequadamente, mostrando como as mediadoras Stela e Rose se preocupavam com as respostas dos alunos, conforme ilustram os relatos a seguir:

“Vamos lá para o pátio ver a sua turma fazer educação física? Sim ou não?” (apresentava os cartões de CA [comunicação alternativa]). “Você quer que eu chame duas colegas para brincar com você? Sim ou não?” (Stela apresenta os cartões de CA a Márcia) (trecho retirado da transcrição da sessão de 16 de setembro de 2010).

“Não estou entendendo o que você está querendo perguntar. Olhe para o sim ou para o não. Você tem que primeiro pensar no que vai querer saber. Você quer perguntar alguma coisa? Vou separar bem os cartões. Vou colocar um de cada lado para ficar mais fácil pra você! Sim ou não? Olhe para o cartão” (trecho retirado da transcrição da sessão de Rose e Matheus realizadas em 15 de março de 2011).

c) Faz varredura das opções de respostas com sistema gráfico

Outra modificação significativa refere-se ao emprego sistemático da técnica de varredura,⁴ conforme pode ser visto aqui:

“Vamos levantar esta cabeça, olhar para o caderno e prestar atenção. Quando eu acabar de ler todas as alternativas, vou voltar em uma por uma. Preste atenção: é a letra A, letra B, letra C, letra D?” (trecho retirado da observação registrada no diário de campo durante a sessão realizada em 16 de julho de 2010).

Esse tipo de estratégia ocorreu em todos os exercícios, e o tempo de espera de Stela em relação à resposta de Márcia foi aumentando à medida que ela percebia que a aluna não tinha condições de responder imediatamente.

d) Realiza atividades adaptadas com o aluno

Na busca de oportunizar “uma inclusão verdadeira” (*sic* da mediadora), Rose trabalhava com fotografias de eventos familiares ocorridos no dia a dia do aluno, então adaptadas às atividades pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas pela professora regente. Num desses episódios, a mediadora disse:

Inclusão não pode ser só socialização; temos que pensar numa forma de fazer nossos alunos acompanharem o que está sendo dado, mesmo que de uma forma muito simples e extremamente adaptada.

⁴ Utilizada pelo interlocutor, a varredura é uma técnica que consiste em ir apontando, de forma manual ou tecnológica, cada uma das opções de resposta para que o sujeito possa sinalizar “sim” ou “não” quando a alternativa que julgar correta estiver em evidência.

Numa atividade adaptada, Rose permitiu que a mesma fosse escolhida pelo próprio aluno. Esse fato atesta que a mediadora havia planejado com a pesquisadora, de forma colaborativa, mais de uma opção abordando diferentes objetivos instrucionais e sociais.

“Hoje você quer escolher o que iremos fazer? Sim ou não?” Rose apresenta os cartões com ‘sim’ e ‘não’ e aguarda que o aluno apresente algum tipo de resposta. Com as opções dispostas em cartões individualizados colocados sobre a mesa, aguarda que o aluno faça sua escolha. “Você está sorrindo e olhando para o cartão que tem a televisão. Posso colocar aqui separado? Sim ou não?” O aluno olha outra vez para o cartão da televisão e para Rose, quando esta diz: “Já entendi, você quer assistir àquele vídeo do seu passeio no Aterro do Flamengo?”. Numa resposta afirmativa, o aluno começa a movimentar-se intensamente na cadeira e sorri para a mediadora.

A seguir, uma amostra de recursos e materiais adaptados confeccionados pelas mediadoras, de forma colaborativa, com a pesquisadora e o grupo de pesquisa.



Figuras 9 e 10. Mapa do Brasil dividido em regiões em forma de quebra-cabeça.

As figuras 9 e 10 mostram um mapa do Brasil confeccionado pela equipe de pesquisa. O mapa foi utilizado em atividade de geografia planejada pela professora da turma da escola Alvorada, com auxílio da mediadora Stela, da pesquisadora e da equipe de apoio, para toda a turma.

A aluna Márcia participou ativamente da atividade, apontando as peças do mapa que representavam cada uma das regiões, a fim de responder às perguntas formuladas pela professora, e foi assessorada por duas colegas de sala.



Figuras 11 e 12.
Cartões com pictogramas separados por categorias.

As figuras 11 e 12 apresentam cartões individualizados, de tamanho médio, que ficavam expostos no mural da sala de recursos, separados por categorias e confeccionados com o *software* Boardmaker with Speaking Dinamically Pro, para uso dos alunos sem fala, na escola Alvorada. Também foram confeccionados livros com cartões soltos, indicando o tipo de adaptação realizada, feitos com cartolina plastificada.



Figura 13. Atividade de interpretação adaptada da história.

A figura 13 ilustra o exercício adaptado de interpretação da história. Confeccionados em cartolina plastificada, os cartões apresentam as perguntas e as alternativas de resposta formuladas com os pictogramas. Para responder, os alunos usavam o cartão com o “X”.



Figura 14. Voice Pad.



Figura 15. Pesquisadora Cláudia e a aluna Márcia.

A figura 14 mostra o *Voice Pad* usado pelos alunos em diversas atividades. Já a figura 15 traz a pesquisadora, durante uma sessão da fase de intervenção, ao lado da aluna Márcia, com o objetivo de sistematizar os códigos para o “sim” e o “não”.



Figura 16. Pictogramas para atividade de produção de histórias.

A figura 16 apresenta os pictogramas para a criação de uma história real ocorrida durante um fim de semana prolongado. Um aluno da turma, quando conheceu o recurso de comunicação alternativa utilizado por Matheus e Daniel, sugeriu essa atividade. Cada aluno pediu que seu vocabulário fosse confeccionado, e, a partir da realização da atividade, foi construído coletivamente um livro sob o título de *Um final de semana diferente: escrito com desenhos coloridos e animados*. O uso das figuras auxiliou os alunos no ato de contar a história, enfatizando os personagens e o local da ação. Durante o relato, os alunos identificavam as figuras e as colavam construindo as frases. Os cartões de Daniel e Matheus foram confeccionados com as adaptações necessárias. Por exemplo: os cartões foram ampliados e colados em cartolinas plastificadas, presos em base de papel-cartão plastificado, com velcro autoadesivo.

Discussão

O presente estudo visou beneficiar alunos do ensino fundamental regular que apresentavam deficiência severa de comunicação oral, suas professoras e mediadoras com um programa de formação continuada em serviço, por meio de um trabalho de consultoria e ensino colaborativos. A literatura tem enfatizado a importância da formação em serviço dos professores que atuam com alunos especiais inseridos em classes comuns (Mendes, Marques e Lourenço, 2012). As atitudes negativas de muitos docentes diante do aluno com paralisia cerebral parecem estar mais ligadas à atuação profissional, às metodologias de ensino, às deficiências e às carências das práticas educacionais dos próprios professores, conforme estudo de Gomes e Barbosa (2006).

Os dados coletados permitiram constatar mudanças qualitativa e quantitativamente significativas nos comportamentos das mediadoras Stela, Rose e Angélica, que não possuíam conhecimento prévio relativo à educação inclusiva, à deficiência física, à educação especial, à comunicação alternativa, ao planejamento adaptado, a atividades e materiais diferenciados e adaptados. Tampouco elas haviam se relacionado com pessoas que apresentavam deficiência física tão severa quanto seus alunos, e não imaginavam que pessoas sem fala articulada tivessem a cognição preservada e fossem capazes de aprender e se comunicar. Suas mediações estavam mais voltadas ao “cuidar”, ao “tomar conta”, ao “preservar”, e não ao administrar atividades pedagógicas. Para elas, a inclusão era uma forma de permitir o contato com pessoas ditas normais, não sendo valorizada a aquisição de novos conhecimentos, conceitos e habilidades. Após a realização do estudo, os resultados mostraram que as mediadoras passaram a: a) elaborar suas próprias estratégias para melhor desempenhar suas ações pedagógicas; b) buscar a participação dos colegas de turma durante a realização das atividades pedagógicas e em episódios comunicativos;

c) fazer levantamento de vocabulário para a construção de cartões e pranchas temáticas e de rotina, com a utilização dos recursos de baixa e alta tecnologia; d) utilizar a informática acessível, inserida no ambiente escolar, ampliando as habilidades comunicativas dos alunos incluídos; e) empregar recursos e atividades adaptados por meio dos sistemas de comunicação alternativa, para favorecer as atividades de produção de textos oral e escrito; f) realizar atividades adaptadas com as turmas utilizando cartões e pranchas, atividades essas autorizadas pelas professoras regentes; g) ensinar estruturação sintática na construção de textos, com a participação dos alunos, por meio das atividades adaptadas. Em relação ao comportamento dos alunos, os resultados obtidos também foram satisfatórios e apontaram o emprego da comunicação alternativa: a) no contexto escolar, ampliando as habilidades comunicativas dos alunos em interação com diferentes interlocutores; e b) em outros contextos sociais, o que permitiu, por exemplo, a aproximação do aluno Daniel e de seu pai, que passou a perceber e valorizar suas habilidades comunicativas e intelectuais.

Observou-se que, a despeito do aparente convencimento da importância da inclusão dos alunos especiais, manifesto pela diretora e pela coordenadora pedagógica da escola Alvorada durante as entrevistas, no dia a dia era patente a posição de ambas de que esses alunos deveriam estar em escola especial. Os dados coletados sobre o desempenho das professoras regentes das duas turmas – Regina, Sílvia e Elaine – em suas interações com os alunos-alvo em ambas as escolas mostraram que o trabalho de consultoria colaborativa não conseguiu contribuir para a modificação de suas práticas pedagógicas tradicionais. Embora acreditassem que o programa de formação pudesse favorecer a modificação de suas práticas pedagógicas, principalmente porque se tratava de um grupo interdisciplinar de pesquisa, quando solicitadas a colaborar, diziam não ter tempo hábil para elaborar planejamentos e materiais adaptados. As três professoras, de modo geral, não se

referiam ao aluno especial com propriedade. Parecia que ele estava de “passagem” em suas salas de aula e que seu desempenho escolar não tinha relação com sua forma de ensinar. De fato, a análise das entrevistas apontou que as professoras não atribuíam a si a responsabilidade pelo desempenho do aluno especial. Colocavam-se como expectadoras de suas ações dentro de suas próprias salas de aula e referiam-se aos alunos com distância, ainda que com aparente preocupação. Em geral, só utilizavam materiais adaptados ou cartões e pranchas de comunicação alternativa quando estes eram confeccionados pela pesquisadora, pelo grupo de pesquisa e pela mediadora. Frequentemente, não elaboravam os planejamentos semanal e diário das aulas.

Foi evidente a atitude das professoras em deixar os alunos-alvo aos “cuidados” das mediadoras, embora a pesquisadora e o grupo de pesquisa insistissem num trabalho cooperativo entre ambas, no qual a professora alternasse com a mediadora a responsabilidade pela condução das atividades com o grupo e o aluno especial, a fim de favorecer a inclusão deste na maioria das atividades pedagógicas propostas. Convém destacar, contudo, que a alternativa das escolas, especialmente as do município do Rio de Janeiro, de contratar paraprofissionais (como alunos de Pedagogia) para exercer a função de mediação pode ter efeitos colaterais negativos, como os apontados por Giangreco e Broer (2005). De fato, em estudo conduzido com 737 professores regulares e especiais, mediadores, pais e gestores escolares de 12 escolas públicas de Vermont (EUA), os autores concluíram que o excesso de atendimento individualizado ao aluno especial provido pelo paraprofissional (mediador), especialmente aquele sem formação adequada, tem sido associado a efeitos negativos, como excessiva dependência, estigmatização, instrução menos competente, interferência nas interações com pares e no envolvimento do professor regente com o aluno especial. Ainda que as mediadoras do presente estudo tenham se beneficiado da formação, exibindo crescente

competência no ensino dos alunos-alvo e promovendo, por sua vez, o desenvolvimento destes, sua presença pode ter afetado a participação das professoras regentes junto aos alunos, as quais podem ter se sentido desobrigadas de prover atendimento educacional qualificado.

De todo modo, a despeito do pouco aproveitamento das professoras, podemos destacar, corroborando as conclusões do estudo de Givigi (2012), algumas perspectivas de abertura para um trabalho colaborativo futuro, novas visões sobre a diversidade, o reconhecimento da necessidade de formação continuada e de outras formas do trabalho docente, além da constatação dos progressos alcançados pelos alunos com dificuldades comunicativas severas quando empregados recursos da tecnologia assistiva associados a procedimentos mais adequados de ensino. Continuamos a acreditar que o professor, sozinho, talvez não consiga refletir sobre sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo, de maneira colaborativa. Ao auxiliá-lo a entender melhor as dificuldades de ensino, o grupo não está apenas participando e levantando inovações, mas contribuindo para a (re)construção de saberes escolares, além de sensibilizar o professor para a necessidade de sua formação permanente (Pimenta, 2005).

Capítulo 5

Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial

Márcia Marin
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Carla Fernanda Siqueira

Nas últimas décadas, com a discussão sobre respeito à diversidade e o advento da proposta de inclusão escolar, as escolas especiais passaram a ter seu papel questionado. Porém, apesar de todas as políticas e programas desenvolvidos, ainda restam inúmeras dúvidas em relação à inserção no ensino comum de determinados alunos, principalmente jovens e adultos que apresentam deficiência intelectual com histórico de muitos anos frequentando instituições especializadas.

De acordo com a legislação brasileira atual, a educação especial constitui-se como uma modalidade de ensino que apoia o trabalho pedagógico nas escolas comuns, com o objetivo de com-

plementar e/ou suplementar a educação do público-alvo, ou seja, alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades (Brasil, 2011). Sendo assim, cabe questionar qual o lugar e a função da escola especial nesse contexto de inclusão.

Desse modo, o presente capítulo propõe uma reflexão sobre a educação de alunos com deficiência intelectual, no âmbito de uma escola especializada que vem buscando se ressignificar para fazer frente à proposta de inclusão escolar. Será aqui relatada a experiência de uma instituição que, por meio de seus profissionais, questionou seu próprio papel diante das perspectivas de inclusão de seu alunado.

Trata-se de uma escola especializada, integrante da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), ligada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Rio de Janeiro. Foi fundada em 1996 com o nome de Escola Especial Favo de Mel e, atualmente, passa por um processo de redimensionamento, a fim de estar em consonância com a legislação educacional atual e com a missão da rede FAETEC, que é a do oferecimento de educação profissional. Como parte desse processo, passou a funcionar como um Centro de Apoio à Educação Profissional (CAEP/Escola Especial Favo de Mel), oferecendo, desde 2009, cursos de *formação inicial e continuada adaptados* para os estudantes e constituindo-se, também, como espaço de pesquisa para formação na área da educação especial.

Com o intuito de rever a proposta da escola e inseri-la melhor no contexto da rede FAETEC, em 2009 foi estabelecida uma parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do grupo de pesquisa *Inclusão e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Práticas Pedagógicas, Cultura Escolar e Aspectos Psicossociais*,¹ vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd-UERJ). Em três anos

¹ Cf. <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>.

de trabalho conjunto, foram realizadas ações e desenvolvidos estudos com base na metodologia de pesquisa-ação, objetivando repensar a escola especial, envolvendo a análise de sua atuação, a revisão de seus objetivos e a promoção da formação docente.

O objetivo deste capítulo relaciona-se à proposta central da obra, que é a análise de estratégias educacionais diferenciadas como garantia de aprendizagem para alunos que apresentam especificidades em seu percurso de escolarização; nesse caso, em razão de deficiência intelectual.

Nessa direção, apresentaremos o trabalho que vem sendo realizado pelo grupo de pesquisa em parceria com a equipe da escola.

Repensando a escola especial no contexto da proposta de educação inclusiva

Pensar o contexto das escolas especiais em tempos de inclusão força a reflexão sobre o que se faz, como se faz e aonde se pretende chegar com as propostas de uma escola especializada. Nos pressupostos da escolarização da educação inclusiva, a premissa é de que todas as crianças devem estar matriculadas numa escola comum, e aquelas consideradas público da educação especial devem receber atendimento educacional especializado no contraturno do horário escolar. Nesse sentido, é importante destacarmos que, apesar de a legislação (Brasil, 2011) dar uma diretriz para o preparo da implementação da inclusão nas escolas, estamos nos referindo à experiência de uma escola especializada, que possui cerca de duzentos alunos com deficiência intelectual. Vale ressaltar que muitos já vivenciaram uma matrícula nas chamadas escolas comuns ou regulares, tendo sido encaminhados por estas para a escola especial. Dessa forma, há uma situação delicada, em que a equipe da escola especializada precisa “convencer” os pais que fizeram a opção por manter seus filhos na unidade de que a chamada “inclusão” é um caminho possível para o desenvolvimento

de seus filhos. Assim, a escola especial tem de desenvolver um trabalho que fortaleça os princípios da educação inclusiva, ou seja, tem de se configurar como espaço pedagógico que colabore com o desenvolvimento de propostas que apoiem e instrumentalizem seus alunos para a inclusão social e educacional.

Nesse sentido, a instituição buscou parceria com a universidade para se adequar ao papel num contexto em que o modelo de educação segregativa é questionado. O que justifica a manutenção de uma escola especial num cenário educacional que preconiza a inclusão? Uma demanda principal na busca por essa resposta era garantir a aprendizagem de alunos que estavam na escola por muitos anos sem ter aparentemente ganhos acadêmicos e sociais com essa inserção.

Questões iniciais foram se configurando na organização da proposta de pesquisa e atuação: uma escola especializada constitui-se, inevitavelmente, como um espaço de segregação? Instituições escolares exclusivas para alunos com determinadas deficiências contradizem os pressupostos da inclusão educacional? Como inserir em escolas comuns alunos que estão há muito tempo frequentando a escola especial, e muitos em idade adulta? Se as escolas especiais forem fechadas, o que será oferecido a esses alunos?

Diante dos questionamentos e da busca teórica, o pressuposto da diferenciação no ensino colocou-se como uma perspectiva a ser pensada também na escola especial. Portanto, planejamentos educacionais que se estruturam a partir da individualização como base da atuação pedagógica podem responder às exigências de estudantes com necessidades especiais tanto na escola comum quanto na escola especializada. A individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem (Glat et al., 2012).

Vale ressaltar que o decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, no artigo 1º, aponta a ideia de diferenciação/individualização quando apresenta entre suas diretrizes

garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, *asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas*, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2011, grifo nosso).

Ainda segundo o decreto:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, *atender às necessidades específicas* das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (grifo nosso).

Dessa forma, fica explicitado que a educação especial tem de ser parte das redes escolares, não se constituindo como um sistema educacional paralelo. Justifica-se, assim, a necessidade de estudos e pesquisas no cenário educacional que visem encontrar possibilidades para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, garantindo o acesso e a participação de todos os alunos no processo de escolarização.

O movimento de inclusão favorece a reflexão sobre os ideais educacionais, a questão ética como aspecto qualificador do processo educativo, possibilitando a ressignificação e o redimensionamento das perspectivas de intervenção educacional, especialmente no ensino especial.

A educação brasileira é marcada por “sintomas” de exclusão, desde a oferta de vagas até a extrema precariedade no atendimento, culminando na repetência e evasão escolar. A inclusão escolar não diz respeito só ao aluno especial, mas ao acesso efetivo ao processo de escolarização e a suas singularidades.

Cabe aqui problematizar o papel da escola especial como espaço de ensino e aprendizagem, não só lugar para “estar” e “socializar”, mas para “ser” e “pertencer”. Como espaço de formação humana, a unidade escolar tem um compromisso com cada aluno de inseri-lo socialmente. O ensino é uma via para essa inserção. Desse modo, a escola especial, ao atender a um público que historicamente vem com o estigma da impossibilidade e da não aprendizagem, precisa rever seus objetivos e procedimentos de trabalho, para cumprir seu papel social. Numa proposta em que o ensino está centrado no aluno, quando alguém apresenta uma demanda diferenciada no processo de aprendizagem, é a escola que busca conhecer suas especificidades e remover barreiras; não é responsabilidade do aluno se adequar à escola.

Bueno (1999) ressalta que, por um lado, o ensino comum tem excluído grande parcela do alunado usando diversas justificativas; por outro, o ensino especial tem mantido alunos anos a fio em escolas ou classes especiais, sem resultados positivos em relação à sua escolarização.

No caso das escolas especiais, é urgente o resgate de sua função e de seu potencial, pois elas detêm um saber privilegiado sobre alunos com deficiência, em razão de contarem com uma equipe técnico-pedagógica especializada e da experiência cotidiana acumulada, configurando-se, assim, como espaços de relevância no que concerne à construção de conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem em relação a esses sujeitos.

Nesse contexto, a escola especializada Favo de Mel, a partir de uma análise institucional e de sua autoavaliação, iniciou um processo de revisão e reorganização de seu trabalho, estabelecendo

uma parceria com o grupo de pesquisa, o que resultou num caminho de ressignificação e construção coletiva. A seguir, vem a descrição sobre o desenvolvimento da pesquisa.

O caminho da pesquisa na escola especial

A proposta do estudo, que integra a já mencionada parceria entre a universidade e a escola especial, foi desenvolvida a partir do diálogo entre os conhecimentos e saberes de todos, a fim de estabelecer ações pedagógicas e pressupostos teóricos com relação aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Embora a literatura na área de educação especial seja vasta, conforme constataram Anache e Mitjáns (2007), é restrito o quantitativo de pesquisas que focam nos processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Em 122 trabalhos analisados no portal da CAPES,² apenas sete (6%) se direcionaram para essa temática. Esses dados foram confirmados por Pletsch (2010) em recente investigação, na qual identificou poucas pesquisas voltadas à análise de práticas pedagógicas para esse alunado em classes comuns, ou seja, em processos de inclusão escolar.

A maior demanda apresentada pela escola especial centrava-se justamente em questionamentos sobre os processos de ensino e aprendizagem vivenciados por alunos que, mesmo passando anos a fio pela escolarização proposta, não demonstravam um desenvolvimento de habilidades mínimas, como escrever o próprio nome, usar dinheiro ou consultar um calendário, itens que o currículo previa.

Além da preocupação com o ensino dos alunos mais velhos, com mais de 16 anos, que precisaria de uma reorganização em

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do MEC.

relação à sua proposta pedagógica, havia um cuidado com os alunos bem novos, de seis a oito anos, recém-chegados à escola, cujo ensino deveria sofrer um redimensionamento para que se evitasse a repetição do ciclo anterior, em que os estudantes ficaram muitos anos na escola sem aprender.

Para compreender melhor os limites e as possibilidades do campo, conhecer as demandas de modo contextualizado, estabelecer diálogos, construir propostas coletivas, implementar ações, acompanhá-las e avaliá-las, definimos como metodologia de investigação a pesquisa-ação, pois é um método “concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo” (Richardson, 2004).

Glat e Pletsch apontam que a pesquisa-ação

tem como característica principal a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo onde o projeto está sendo desenvolvido. Pressupõe uma ampla interação entre sujeito e pesquisador, diferenciando-se, assim, de métodos convencionais que (mesmo tendo um enfoque qualitativo) resultam numa postura do investigador distanciada em relação à realidade pesquisada, não cumprindo, assim, com sua responsabilidade social diante da comunidade que lhe serviu como espaço de estudo (2010, p. 52).

O planejamento da pesquisa foi elaborado, então, de modo a promover interação constante com o campo, no intuito de os pesquisadores elaborarem com a comunidade escolar, colaborativamente, soluções para superar obstáculos ao desenvolvimento educacional (Senna, 2003). A perspectiva era de uma formação docente continuada, em que todos pudessem relacionar a proposta curricular da escola com as necessidades dos alunos, para produzir conhecimentos resultantes do diálogo entre teoria e prática.

O planejamento da investigação foi organizado em três momentos distintos, mas interligados.

No início da pesquisa, em 2009, foram oferecidos aos professores da unidade escolar materiais para leitura e reflexão que possibilitassem uma “visão compartilhada”, conforme sugerido por McInerney (2010), sobre o desenvolvimento acadêmico e psicossocial de pessoas com deficiência intelectual e o papel da escola especial para fomentar esse processo.

Um questionário para levantamento de necessidades docentes foi aplicado junto aos professores, a fim de conhecer suas percepções e representações sobre o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. As respostas foram apresentadas e discutidas no grupo de pesquisa.

Com base nessas discussões, foram realizados estudos teóricos a partir de textos selecionados cujos temas eram o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Também foram apresentadas aos professores as diretrizes políticas em vigor para a educação especial. Os encontros de formação ocorreram mensalmente, alternadamente na escola e na universidade, e contaram com a participação significativa dos profissionais da instituição pesquisada, já que o espaço/tempo para a formação era uma atividade prevista na rotina deles.

Com os estudos, a proposta de elaboração de planos de ensino individualizados, para atender às demandas específicas do alunado, foi se configurando como uma possibilidade de resposta educativa. Planos individualizados numa escola especial? A ideia inicial parecia interessante, mas, se a especificidade da escola especial já previa individualizações e adequações, de que forma planos individualizados contribuiriam?

Num primeiro momento, tais planos foram denominados de Planos de Desenvolvimento Psicoeducacionais Individualizados (PDPIs), com a intenção de ampliar sua abrangência; a con-

cepção desse instrumento envolveu três grandes áreas – conteúdos escolares, habilidades sociais e atividades/interesses laborais – e previa a transição dos alunos com mais idade para a vida adulta e o mundo do trabalho. A elaboração foi sendo realizada processualmente, pois o plano se constituía num instrumento que não “estava pronto”, sem um modelo definido.

Desse modo processual, durante o ano letivo de 2010, foram realizados dois encontros, com cerca de quarenta professores cada, quase a totalidade de docentes da escola, a fim de selecionar alunos de diferentes agrupamentos para a posterior elaboração e aplicação dos planos pilotos.

No primeiro encontro, houve a solicitação de que os professores escolhessem um de seus alunos e preenchessem uma ficha com diferentes habilidades sociais e acadêmicas elaboradas com base em Correia (1999) e Pletsch (2010). Cabe aqui esclarecer que cada aluno tem mais de um professor, pois na escola existem aulas de diversos componentes curriculares (educação física, música, artes), além de instrutores para atividades relacionadas à formação laboral (cumim, serviços gerais).

A seleção de alunos partiu da análise das fichas e seguiu critérios de idade e tempo de escolaridade. A intenção era priorizar aqueles com mais idade e muitos anos na instituição; porém, foram indicados pelos docentes os que se apresentavam como um desafio maior, por demonstrarem poucos avanços em sua aprendizagem, mesmo tendo menos idade e menos tempo no lugar; até os que tinham pouca idade e haviam acabado de ingressar na escola foram indicados, em virtude da necessidade dos professores de saber o que fazer para ensiná-los de modo mais eficiente. Seis alunos foram selecionados para a elaboração e a aplicação do PDPI piloto, sendo dois de cada agrupamento, ou seja, dois mais velhos, dois em fase inicial e dois do grupo intermediário. No segundo encontro com os professores, a sugestão

dos seis alunos foi apresentada e foram incorporados mais dois alunos, compondo um total de oito.

Constatou-se que só com o preenchimento da ficha não seria possível pensar no plano individualizado; portanto, após a seleção dos alunos, foram realizadas na escola observações participantes para conhecer o cotidiano deles e dos professores. As informações obtidas eram registradas numa ficha que continha dados sobre a organização da sala/espço, a interação e comunicação entre os alunos, a participação dos mesmos nas atividades propostas, os recursos didático-metodológicos usados pelos professores, entre outros pontos.

Com base no material coletado e analisado durante as observações, foram organizadas algumas questões gerais para subsidiar a elaboração do plano individualizado, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 1. Questões para elaboração do PEI

Capacidades, interesses a serem desenvolvidos (O que sabe? Do que gosta?)	Necessidades e prioridades (O que aprender/ensinar?)	Metas e prazos para a realização e intervenção (Em quanto tempo?)	Recursos a serem utilizados (O que usar para ensinar? Como?)	Profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem?)
--	--	---	---	---

Fonte: Glat et al. (2012).

Os docentes que lidavam diretamente com cada aluno fizeram seus registros escritos baseados nas próprias experiências, observações e análise de material produzido pelos estudantes. Ocorreram, depois, encontros entre os vários docentes e pesquisadores, para, na interação, verificar necessidades, possibilidades, recursos e estratégias a serem organizados no plano individualizado. Segue um exemplo de PEI elaborado em conjunto:

Quadro 2. Exemplo de PEI

Plano Educacional Individualizado (PEI)				
Aluno(a):		Nascimento/ idade: 18 anos		
Docente:		Grupo: <i>Ciclo II</i>		
Objetivos acadêmicos sociais laborais	Conteúdos/recursos O QUE APRENDER/ENSINAR? O QUE USAR PARA ENSINAR?	Prazos EM QUANTO TEM- PO?	Avaliação	Observações
>> Reconhecer os numerais e as quantidades até vinte.	>> Sequências numéricas, ordenação, comparação entre numerais; usando jogos, baralhos, fichas.	>> Todos os conteúdos em dois meses (até o final do ano letivo).	>> No decorrer do processo, apontando para o aluno seus ganhos e o que ainda precisa alcançar.	>> O computador e a calculadora são recursos pensados para “driblar” as dificuldades motoras que comprometem a grafia do aluno.
>> Realizar cálculos de adição e subtração até vinte.	>> Desafios claros e diretos que envolvam os cálculos para serem resolvidos com a calculadora.			
>> Preencher uma ficha com dados pessoais.	>> Escrita de dados pessoais: nome completo, data de nascimento, idade, endereço, número de telefone, nome dos pais e informações pertinentes; com o uso do computador.			

Fonte: Glat et al. (2012).

Foram elaborados sete planos individualizados, pois um dos sujeitos saiu da escola. Não houve tempo hábil para a aplicação de nenhum dos PDPIs. As fases iniciais da pesquisa foram desenvolvidas durante boa parte do ano letivo, com previsão de iniciar a aplicação dos planos em meados do segundo semestre; porém, a necessidade de replanejamento das ações da investigação, a partir da demanda do campo, além da existência de muitas atividades importantes previstas no calendário escolar, que geraram incompatibilidade de tempo, não permitiu a aplicação com acompanhamento.

Assim, partiu-se para uma proposta de avaliação conjunta sobre o que havia sido desenvolvido até ali, ou seja, a elaboração inicial de planos individualizados. Nesse momento, os docentes envolvidos diretamente com o estudo foram até a universidade para trocar com os pesquisadores as considerações sobre o que fora desenvolvido até então.

Segundo os docentes, a implementação e o uso desse instrumento deveriam estar sempre atrelados diretamente à dinâmica e à rotina escolares, à postura pedagógica adotada pela instituição, fatores que podem se apresentar como entraves ou favorecedores da proposta.

Constatamos que, quando a prática se instala a partir de pedagogias mais abertas, centradas no aluno, com a perspectiva de construção de conhecimento, o plano tende a ser mais bem elaborado e utilizado na dinâmica escolar; do contrário, posturas mais tradicionais, com padrões de repetição, em que todos os alunos têm de fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo, impossibilitam uma flexibilização, que é uma característica do plano individualizado.

Docentes também apontaram que fizeram tentativas de aplicação dos planos elaborados, mas perceberam imediatamente que, quando não há a presença de outro profissional em sala para apoiar nos momentos de individualização e diversificação de

atividades, a ação fica inviabilizada, o que sugere a necessidade de uma proposta de ensino colaborativo, mesmo na escola especial.

Uma das professoras levantou uma questão interessante, argumentando que já ocorre individualização na escola especial, por exemplo, quando são planejadas atividades diversificadas para atender às especificidades de cada aluno. O PEI proposto seria a mesma coisa?

Chegamos ao consenso de que não seria, pois se trataria de um plano personalizado, que considera possibilidades e necessidades, inclui os interesses do aluno e da família e recorre ao currículo para não repetir o que o estudante já viu inúmeras vezes sem efetivar a aprendizagem, selecionando o que seria essencial dentro de um tempo razoável.

Não se caracterizava, assim, como uma seleção de atividades pedagógicas que teriam como finalidade alcançar objetivos comuns para todos da turma, ainda que por caminhos alternativos. Os objetivos para cada aluno também devem ser individualizados, considerando-se as diferenças significativas, a maior ou menor autonomia e o que a escola especial pode oferecer para o desenvolvimento do sujeito em termos de uma vida mais autônoma.

Levantou-se ainda que essa perspectiva de individualização possibilitaria observação e interlocução diretas com o aluno, delimitando melhor os percursos para aprender e ensinar.

A formação continuada de professores, tomando como base os referenciais da metodologia de pesquisa-ação colaborativa, apresentou-se, neste trabalho, como uma alternativa produtiva de formação docente, na qual todos os atores possuem papéis estratégicos, com saberes oriundos de diferentes experiências que podem contribuir com novas práticas escolares. O uso positivo dessa metodologia em formações continuadas vem sendo destaque em diferentes estudos: Glat e Pletsch (2012), Jesus (2008) e Duek e Martins (2012). Para Pletsch, formações com esses referenciais são mais efetivas, pois “garantem aos profissionais participantes

refletir sobre suas demandas e construir de forma colaborativa e fundamentada novas possibilidades de ensino e aprendizagem” (2013, p. 10). Além disso, segundo essa autora, estimulam os docentes a refletir sobre suas trajetórias e seus processos formativos.

Dessa forma, podemos afirmar que, por meio de uma relação dialogada, essa pesquisa teve sua importância no processo de reorganização da escola especial, principalmente no que diz respeito às questões curriculares, com a perspectiva de elaboração de PEIs a fim de estabelecer metas e estratégias pedagógicas para diferentes alunos. Aparentemente excludente, ela pode ser o lugar de não exclusão, ao promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a inserção social a partir da “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas”, conforme as previsões legais.

Capítulo 6

Desenvolvimento de habilidades sociais de futuros professores no processo de inclusão de alunos com deficiência*

Patrícia Lorena Quitério
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

A compreensão dos processos sociais e comunicativos dos alunos com deficiência é fator essencial para sua inclusão escolar. Um dos aspectos fundamentais tanto na perpetuação quanto na superação das dificuldades da pessoa com deficiência é a comunicação. Alunos incapazes de exibir fala articulada, como

* Este capítulo é parte do estudo I do texto da qualificação da tese de doutoramento da primeira autora – *Promoção das habilidades sociais de alunos não oralizados com recursos da comunicação alternativa* –, tendo como interlocutores alunos da graduação em Pedagogia, sob orientação da segunda autora (Quitério e Nunes, 2013). Pesquisa financiada pelo convênio CAPES-PROESP, sob a forma de bolsa de doutorado para a primeira autora.

aqueles com paralisia cerebral, são frequentemente considerados desprovidos de linguagem (Chun, 2002). Nessa concepção, a comunicação fica reduzida aos aspectos motores e articulatórios, não levando em conta todas as demais modalidades não orais de comunicação. De fato, no caso da pessoa não oralizada, o olhar, o sorriso, os gestos, as expressões faciais, a escrita e o uso de símbolos gráficos constituem as modalidades comunicativas por excelência. Contudo, a falta de comunicação oral dificulta os relacionamentos interpessoais e, com isso, o próprio desenvolvimento da socialização. As pesquisas têm revelado que tipicamente as interações de pessoas que falam com aquelas que se valem de formas não orais de comunicação se caracterizam pela assimetria de papéis, ou seja, aqueles que falam assumem frequentemente o domínio na situação, reforçando assim o papel passivo do indivíduo não oralizado (Von Tetzchner e Martinsen, 2000).

A literatura sobre as necessidades desses indivíduos sem fala tem apontado dois fatores críticos em seu desenvolvimento: o emprego dos recursos da comunicação alternativa e a promoção de suas habilidades sociais. A comunicação alternativa constitui-se em área da tecnologia assistiva (Bersch, 2007), que envolve o emprego de diferentes recursos manuais, gráficos e tecnológicos que favoreçam a expressão e a comunicação de indivíduos não falantes com seus interlocutores. Esse tipo de comunicação tem um duplo propósito: promover e suplementar a fala ou garantir uma forma alternativa se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolvê-la (Nunes, 2003), bem como oferecer estratégias de comunicação aos interlocutores (Nunes, 2007; 2009; Schirmer et al., 2007). Os recursos da comunicação alternativa, sejam eles de alta ou baixa tecnologia, estão destinados a promover a chamada *acessibilidade comunicativa*. Para Von Tetzchner e Grove (2003), essa expressão significa aceitação, compreensão e incentivo ofertados pelo grupo social aos usuários de recursos de comunicação alternativa. Implica a presença de pessoas que se mostrem capazes e desejosas

de acolher as mensagens do indivíduo não falante e responder a estas, empregando elas próprias tais recursos e oferecendo condições para maximizar a autonomia comunicativa de seu interlocutor sem fala articulada.¹

O termo *habilidades sociais* refere-se às “diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (Del Prette e Del Prette, 2007, p. 31). Esse conceito abrange os aspectos verbais e não verbais da comunicação apresentados pela pessoa ao interagir com as demais. De fato, o aluno que não possui habilidades de comunicação oral eficientes pode ser incapaz de expressar seus sentimentos e pensamentos, e apresentar desenvolvimentos acadêmico e social prejudicados, limitando sua participação nos diferentes ambientes sociais. Nesse sentido, a escola e o professor ocupam um papel essencial na promoção das habilidades sociais desses alunos (Murta, 2002). Os educadores conhecem essa área de conhecimento? Sabem que existe a possibilidade de ampliar os relacionamentos interpessoais e entender como estes influenciam o processo de aprendizagem? Os alunos com deficiência são parceiros interacionais desses professores? O aluno não oralizado poderia encontrar voz e vez nas interações sociais em sala de aula se ele próprio, seus professores e seus colegas recebessem uma formação em habilidades sociais?

No presente estudo, busca-se realizar uma articulação entre três áreas de conhecimento – habilidades sociais, formação inicial de professores e comunicação alternativa –, na crença de que tal esforço contribua para o desenvolvimento acadêmico e interpessoal de alunos e professores. Entendemos que, em sua formação inicial, os professores devam compreender o papel das interações sociais e dos recursos da comunicação alternativa na proposta pe-

¹ Para um maior aprofundamento sobre o conceito de comunicação alternativa, ver o capítulo 4.

dagógica junto a alunos com deficiência em geral e, especialmente, aqueles sem fala funcional. Assim, os objetivos deste estudo foram: a) identificar o repertório de habilidades sociais de alunos de graduação em Pedagogia; b) oferecer um curso teórico-prático – Habilidades Sociais e Educação Especial – para alunos dessa graduação; e c) promover as habilidades sociais educativas desses alunos no contexto da educação inclusiva, atuando como interlocutores competentes socialmente.

Referencial teórico

Nas últimas décadas, um corpo consistente de conhecimentos vem sendo produzido em psicologia do desenvolvimento, psicologia clínica, psicologia educacional e psicopatologia acerca das relações entre habilidades sociais, desenvolvimento socioemocional e preservação da saúde mental (Arón e Milicic, 1994). Tais habilidades dizem respeito a comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura. A pessoa pode possuir repertório de habilidades e de recursos cognitivos, mas não apresentar um desempenho que seja considerado competente e, muitas vezes, emitir comportamentos socialmente inadequados. É necessário, assim, distinguir os conceitos de desempenho social, habilidades sociais e competência social.

Desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos numa situação social qualquer. Já o termo *habilidades sociais* aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A *competência social* tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo (Del Prette e Del Prette, 2007, p. 31) (grifo dos autores).

Esses autores esclarecem ainda que as habilidades sociais são utilizadas para descrever comportamentos abertos e encobertos nas interações sociais, enquanto a competência social possui um caráter avaliativo e se refere ao nível de proficiência em que tais classes são articuladas num desempenho social bem-sucedido.

O campo conceitual das habilidades sociais apresenta-se dividido em oito subclasses,² a saber: 1) habilidades básicas de comunicação (processo mediador de contato entre as pessoas); 2) autocontrole e expressividade emocional (conhecer e lidar com as próprias emoções); 3) civilidade (uso de regras mínimas de relacionamento); 4) empatia (capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente numa situação); 5) assertividade (enfrentamento das situações de modo habilidoso); 6) fazer amizades (princípio da reciprocidade nas interações sociais); 7) solução de problemas interpessoais (resolver um problema após um desequilíbrio na relação); e 8) habilidades sociais acadêmicas (comportamento do educando em relação à situação de aprendizagem). O indivíduo pode apresentar desempenho social diferenciado nas diferentes subclasses.

O campo conceitual das habilidades sociais compreende duas etapas, não necessariamente separadas: avaliação e intervenção. A avaliação visa à identificação de déficits e excessos comportamentais, seus antecedentes e consequentes, respostas emocionais inadequadas (falta da percepção ou uma reação exagerada) e crenças distorcidas que estejam contribuindo para a não emissão de comportamentos socialmente habilidosos (Del Prette e Del Prette, 2005; Falcone, 2002). As fontes de informação podem incluir o próprio sujeito e outros significantes, como pais, professores e pares (Caballo, 2003).

² Para mais esclarecimentos, consultar Caballo (2002, 2003) e Del Prette e Del Prette (2005, 2007).

A avaliação das habilidades sociais combina indicadores de comportamentos – como a frequência, a intensidade, a duração, a funcionalidade, a ansiedade para emitir o comportamento e as normas daquele contexto. Esses indicadores podem ser combinados evidenciando três aspectos: *déficit de aquisição* (ausência total da habilidade), *déficit de desempenho* (presença de uma habilidade de modo ocasional) e *déficit de fluência* (a habilidade é emitida de modo frequente, mas sem a proficiência esperada) nas relações interpessoais (Caballo, 2003; Del Prette e Del Prette, 2005; Gresham e Elliott, 1990). Os déficits podem ocorrer devido a: relações familiares e escolares não significativas; coeficientes de inteligência verbal e de execução rebaixados; falta de oportunidade de explorar tanto as situações quanto as relações; controle de estímulo privilegiando a dependência em detrimento da autonomia; e exposição insuficiente a desempenhos sociais competentes. Vale destacar que os dois primeiros fatores referem-se ao déficit de aquisição; o terceiro e quarto, ao déficit de desempenho; e o último fator, ao déficit de fluência (Merriel, 2001).

Dado o impacto negativo dos déficits em habilidades sociais sobre a saúde e a qualidade de vida das pessoas, intervenções têm sido desenvolvidas nessa área com a denominação geral de Treinamento de Habilidades Sociais (THS). O THS consiste no ensino direto e sistemático de habilidades interpessoais com o propósito de aperfeiçoar a competência individual e interpessoal em situações sociais (Caballo, 2002). De acordo com a literatura, um programa de THS apresenta objetivo, duração da proposta e avaliação e treinamento das habilidades sociais (número e duração dos encontros/materiais adaptados e específicos para a promoção) (Caballo, 2003; Del Prette e Del Prette, 2007; Murta, 2002).

Vale destacar que as habilidades sociais e suas propostas de treinamento vêm sendo pesquisadas de forma crescente em diversos países. No Brasil, contudo, esses estudos são mais recentes (Del Prette e Del Prette, 2004), provavelmente em virtude da ne-

cessidade de elaboração e adaptação de instrumentos de avaliação. Os estudos das habilidades sociais junto a pessoas com problemas de aprendizagem, deficiência intelectual, deficiências sensoriais, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e deficiência física têm sido conduzidos em nosso país, em especial a partir de 2005 (Aguiar, 2006; Goldstein, 2003; Quitério, 2009), notadamente em escolas regulares. Tais investigações têm evidenciado a importância do desenvolvimento das habilidades sociais nessa população, destacando que o desempenho social adequado pode amenizar os efeitos psicológicos e sociais adversos, especialmente na interação com pessoas não deficientes, possibilitando melhor qualidade de vida (Bolsoni-Silva et al., 2006; Glat, 2004).

Estudos na área de habilidades sociais revelam que o professor possui papel fundamental como mediador no desenvolvimento dessas habilidades junto à população com ou sem deficiência (Pinola, 2010). Estudos revisados por Mendes (2008) revelam que, frequentemente, as interações sociais assimétricas e desarmônicas entre o aluno com deficiência e seu colega são permitidas pelo professor. Os educadores, de modo geral, não aproveitam as situações naturais para promover as interações sociais e, menos ainda, elaboram vivências semiestruturadas que envolvam a participação de todos os alunos da turma. Constatou-se ainda que a criança sem deficiência raramente inicia a interação com o colega que apresenta deficiência, o qual, por sua vez, age da mesma forma. Assim, fica patente a necessidade de o educador desenvolver habilidades sociais educativas para saber lidar com a demanda do contexto educacional. Essas habilidades “são aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette e Del Prette, 2007, p. 95). A mediação competente do professor envolve criatividade para conceber interações entre os alunos; flexibilidade para mudar o curso do planejamento de ensino; observações e análises dos dados; uso da estratégia de so-

lução de problemas; e apresentação de novos desafios (Manolio, 2009; Molina, 2006).

Ao se oferecer o curso Habilidades Sociais e Educação Especial às alunas da graduação em Pedagogia, buscou-se promover as habilidades sociais educativas em sua formação universitária. Mais especificamente, o curso foi conduzido com o propósito de favorecer a aquisição de tais habilidades por essas alunas, além de testar a validade de uma proposta de intervenção e uma prática diferenciada em salas de aula que abriguem alunos com deficiência de comunicação.

O curso de formação inicial: Habilidades Sociais e Educação Especial

O estudo em questão é composto de duas partes interligadas, a saber: formação inicial dos alunos de graduação em Pedagogia e desenvolvimento de um programa de intervenção junto aos alunos não oralizados. A pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa (Coep) da UERJ (parecer Coep 004/2012). No estudo I, que está sendo descrito neste capítulo, foi oferecido um curso de Habilidades Sociais e Educação Especial para alunos de graduação em Pedagogia. Esse curso teve uma parte teórica, sobre habilidades sociais, e uma parte prática, com elaboração de atividades que desenvolviam as subclasses das habilidades sociais em alunos com deficiência, utilizando recursos da comunicação alternativa.

Participantes

Dez alunas da graduação em Pedagogia da UERJ, com idades entre 18 e 56 anos (média = 24,7 anos).

Local

As sessões de coleta de dados e do desenvolvimento do curso teórico-prático foram realizadas nas dependências do Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (Lateca), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, e numa sala de aula da Faculdade de Educação da mesma universidade.

Procedimentos gerais

A proposta do curso Habilidades Sociais e Educação Especial foi apresentada às turmas das disciplinas Prática de Pesquisa Pedagógica I e II. Esclareceu-se sobre os objetivos, procedimentos metodológicos, duração do estudo, resguardo da identidade dos participantes, compromisso da equipe de pesquisa com a utilização dos dados unicamente para fins científicos e possibilidade de desistência da participação. De cerca de quarenta alunos, 26 preencheram a ficha demonstrando interesse em participar do curso. Em seguida, foi feito um cruzamento entre essas informações para disponibilizar o dia e o horário em que o curso seria ministrado. Após essa análise, foi composta a turma com dez alunas. O curso teve início em abril de 2012. No primeiro dia, as participantes preencheram um questionário-diagnóstico sobre as habilidades sociais e o inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette), como pré-teste. Esses instrumentos foram re-aplicados ao final do estudo I.

a) Questionário-diagnóstico de habilidades sociais – alunos da graduação

Esse instrumento foi elaborado pela pesquisadora com o objetivo de captar as crenças, as percepções e os conceitos das alunas sobre comunicação alternativa e habilidades sociais.

b) IHS-Del-Prette (inventário de habilidades sociais) – alunos da graduação

O IHS-Del-Prette (Del Prette e Del Prette, 2011) é um instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e disponibilizado em forma de uma caixa com materiais impressos (manual, fichas de aplicação e de apuração), com opção de apuração informatizada *on-line*. O inventário possui recomendações adequadas tanto para aplicação clínica quanto para pesquisa, em virtude de suas características, que incluem: a) diversidade de situações apresentadas nos itens que, coerentemente com o conceito de habilidades sociais, agrupam-se em classes gerais de desempenho indispensáveis para relações satisfatórias e bem-sucedidas; b) traços psicométricos bastante favoráveis; c) facilidade de uso, com apenas 38 itens e aplicação prevista em no máximo trinta minutos (Del Prette e Del Prette, 2011). Esse inventário é composto de 38 itens, cada um descrevendo uma situação de relação interpessoal e uma demanda de habilidade para reagir àquela situação. O respondente deve estimar a frequência com que reage da forma sugerida em cada item, considerando o total de vezes que se encontrou na situação descrita, e estimar a frequência de sua resposta em escala do tipo *Likert*, com cinco pontos, variando de zero (nunca ou raramente) a quatro (sempre ou quase sempre). Em alguns itens, há um fraseado “negativo”, que implica que a pontuação mais alta indica déficit de habilidades sociais. O IHS-Del-Prette produz um escore geral, referenciado à norma em termos de percentis, e escores em cinco subescalas de habilidades sociais: F1 – enfrentamento e autoafirmação com risco; F2 – autoafirmação na expressão de sentimento positivo; F3 – conversação e desenvoltura social; F4 – autoexposição a desconhecidos e situações novas; e F5 – autocontrole da agressividade. A avaliação das habilidades sociais é muito importante, pois elas estão diretamente relacionadas com a saúde, a qualidade de vida, a realização acadêmica/profissional e a satisfação pessoal.

Após as dez alunas da graduação preencherem os dois instrumentos-diagnósticos sobre suas habilidades sociais e os conhecimentos prévios sobre habilidades sociais e comunicação alternativa, deu-se início ao curso, que teve duração de 44 horas, distribuídas em 22 encontros de duas horas às segundas-feiras, das 14 às 16 horas.

No formato teórico do curso, as alunas tiveram acesso a leituras (livros, artigos, dissertações e teses) sobre habilidades sociais e, especificamente, a trabalhos relacionados a pessoas com deficiência. Esses conteúdos foram discutidos e apresentados em *Power Point*. No formato prático, as alunas participaram de vivências, dinâmicas, aplicação de instrumentos de avaliação e elaboração de atividades com recursos da comunicação alternativa. O programa do curso segue abaixo.

Quadro 1. Programa do curso de Habilidades Sociais e Educação Especial

Data	Tema
1 – 21/03	Apresentação da pesquisa – turmas PPP1 e PPP2 Seleção dos alunos
2 – 16/04	Explicação do curso Aplicação do IHS-Del-Prette e do questionário
3 – 07/05	Dinâmica de HS Conceitos básicos na área de HS
4 – 14/05	Subclasses de HS – parte 1
5 – 21/05	Subclasses de HS – parte 2
6 – 28/05	Avaliação em HS
7 – 04/06	Relação entre HS e HSE
8 – 11/06	Programas de THS
9 – 18/06	HS e deficiências sensoriais
10 – 25/06	HS e deficiência intelectual
11 – 02/07	HS e transtornos globais de desenvolvimento
12 – 06/08	HS e deficiência física

13 – 13/08	Estudo dos instrumentos para avaliação multimodal das HS
14 – 20/08	Aplicação – avaliação multimodal nos alunos não oralizados (questionário com os responsáveis)
15 – 27/08	Aplicação – avaliação multimodal nos alunos não oralizados (entrevista com a professora regente)
16 – 03/09	Aplicação – avaliação multimodal nos alunos não oralizados (aplicação do IHSPNO)
17 – 10/09	Aplicação – avaliação multimodal (três instrumentos – alunos faltosos)
18 – 17/09	Elaboração de recursos para o PPHS com recursos da CA
19 – 24/09	Elaboração de recursos para o PPHS com recursos da CA
20 – 01/10	Elaboração de recursos para o PPHS com recursos da CA
21 – 08/10	Elaboração de recursos para o PPHS com recursos da CA
22 – 22/10	Avaliação final

Legenda: HS – Habilidades Sociais; HSE – Habilidades Sociais Educativas; THS – Treinamento de Habilidades Sociais; IHSPNO – Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não Oralizadas; PPHS – Programa de Promoção das Habilidades Sociais; CA – Comunicação Alternativa.

Durante as aulas, foram realizadas 17 vivências e oito dinâmicas. Estas foram organizadas de modo crescente, isto é, desde a habilidade mais básica até as habilidades que exigiam mais elaboração.

A seguir, descreveremos a dinâmica “Quantas emoções!”,³ realizada com o grupo. Ela teve como foco a subclasse *autocontrole e expressividade emocional* e, como objetivo, relacionar as quatro emoções básicas com acontecimentos do dia a dia.

Descrição: Cada participante deverá encaixar a emoção de acordo com a situação.

Procedimentos: 1 – A pesquisadora incentiva a turma contando a história da caixa de sentimentos de Pandora;⁴ 2 – A turma

³ Adaptação do Grup de Recerca en Orentació Psicopedagògica (Barcelona, 2009).

⁴ A caixa de Pandora é um mito que apresenta como os sentimentos surgiram e passaram a fazer parte da vida das pessoas.

discute sobre os sentimentos; 3 – Cada participante recebe uma folha com as situações e a tabela; 4 – Cada participante recebe uma folha com espaço para fazer seu rosto oito vezes. No cotidiano da sala de aula, a criança recebe sua foto (imagem) reproduzida oito vezes, para encaixar uma em cada situação. As imagens serão presas com velcro na folha para mostrar, inclusive, que os sentimentos podem mudar de lugar e tornar a atividade mais lúdica com um recurso da comunicação alternativa (aqui no curso e como dica para uso futuro em sala com alunos especiais), conforme mostra a figura 1; 5 – A pesquisadora conversa com a turma e esclarece que todos nós sentimos diferentes sentimentos em momentos diferentes, isto é, não há sentimento certo ou errado, mas devemos ter atenção para percebê-los e controlá-los de acordo com o instante.

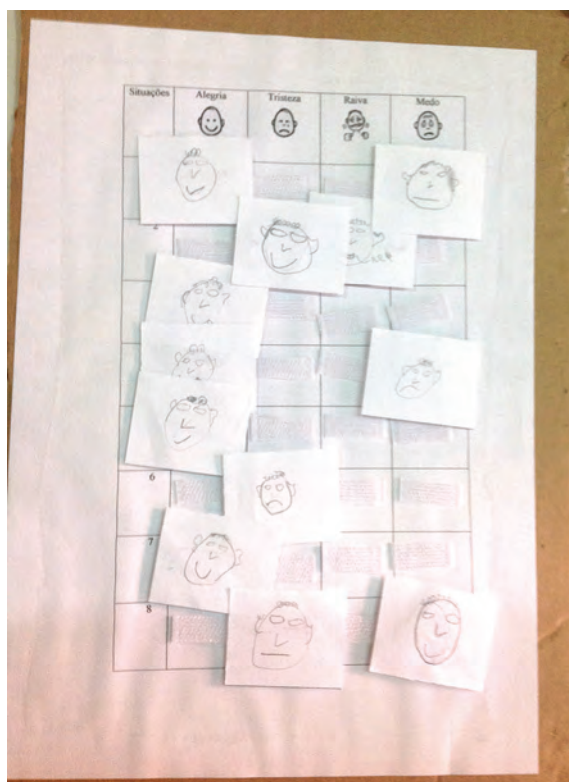


Figura 1. Prancha elaborada para a vivência “Quantas emoções!”.

O aluno não oralizado pode participar de toda a atividade com os colegas, inclusive auxiliando a professora no momento da história.

Situações apresentadas aos alunos: O aluno tem um pesadelo e acorda assustado; seu colega pega seu lápis porque ele perdeu o dele; seu cachorro morreu; o aluno não fez direito um exercício na aula; sua avó vem buscá-lo na porta do colégio; ele cai no pátio e se machuca; esquece em casa o lanche para o recreio e fica com fome; a professora elogia um trabalho seu diante da turma.

Em outra aula, foi realizada a dinâmica “Caixinha dos sentimentos”, que tinha o objetivo de identificar os sentimentos, as situações e as ações associadas a esses sentimentos. As alunas escutaram a história da caixa de Pandora, construíram uma caixa, escreveram diversos sentimentos com cores diferentes e registraram em cada folha de papel uma situação em que já haviam vivenciado aquele sentimento, conforme mostra a figura 2 (adaptação de Del Prette e Del Prette, 2005, pp. 123-7).





Figuras 2.1 e 2.2. Caixa dos sentimentos.

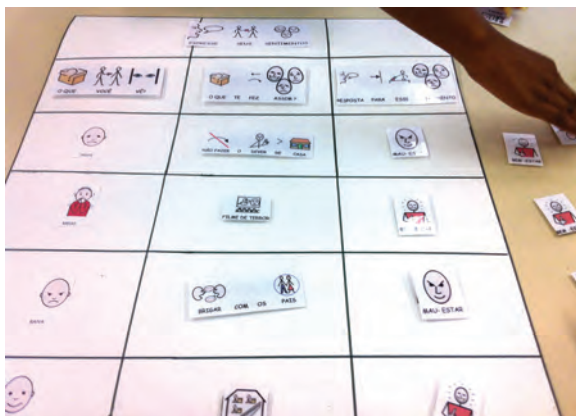
Nas aulas finais do curso, as alunas passaram a planejar e a elaborar atividades⁵ para os alunos com deficiência utilizando recursos da comunicação alternativa, como mostram as figuras 3 e 4.

⁵ Essas atividades foram adaptadas de Begun (1996), Del Prette e Del Prette (2005), Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2009) e da própria vivência das alunas na área de educação especial.



Figuras 3.1 e 3.2. A graduanda Rita⁷ apresenta para o grupo uma atividade adaptada.

⁶ Todos os nomes são fictícios.



Figuras 4.1 e 4.2. A graduanda Andréa apresenta para o grupo uma atividade adaptada.

Resultados

Os resultados preliminares do estudo I – curso de formação em Habilidades Sociais e Educação Especial – são apresentados por meio das análises qualitativa e quantitativa do inventário de habilidades sociais no quadro 2.⁷

⁷ O quadro 2 é acompanhado de duas legendas para possibilitar melhor visualização e compreensão dos dados.

Analisando-se os dados do pré-teste e do pós-teste, observou-se a ocorrência do nível “altamente elaborado” em cinco momentos do pós-teste. O nível “bastante elaborado” obteve o triplo de indicações no pós-teste. Os índices que revelam déficits nas habilidades sociais alcançaram uma redução na metade da pontuação. Isto é, “média inferior” e “abaixo da média inferior” inicialmente obtiveram dez e 18 pontos e, no pós-teste, cinco e nove sinalizações, respectivamente.

Verifica-se que a aluna Raissa obteve um desenvolvimento satisfatório em cinco subescalas (ET, F1, F2, F3 e F4) de habilidades sociais. A aluna Débora teve uma melhora significativa em quatro escalas (ET, F2, F3 e F4), bem como um rebaixamento de um nível em F1. Entre as dez alunas, cinco obtiveram um incremento satisfatório em três subescalas: Camila (ET, F3 e F4), Hanna (F1, F2 e F4), Rita (ET, F1 e F5), Rosana (ET, F2 e F3) e Tamires (F3, F4 e F5). A aluna Dilma avançou de modo positivo no ET e no F3. A aluna Andréa avançou somente no F1 e, por fim, a aluna Tatiana obteve um avanço em F3 e um declínio em F4.

Correlacionando todos os dados, constata-se que seis alunas demonstraram um avanço significativo no ET. O índice satisfatório em F1 e F2 ocorreu com quatro alunas em cada fator. No F3, sete alunas alcançaram uma mudança satisfatória, assim como cinco obtiveram uma avaliação crescente em F4 e duas em F5.

Conclui-se, por meio dos dados apresentados, que o grupo de graduandas de Pedagogia demonstrou progresso na aquisição, no desempenho e na fluência das habilidades sociais. Provavelmente, esse avanço significativo que as alunas obtiveram em suas habilidades sociais poderá influenciar positivamente seus relacionamentos interpessoais em outras situações sociais e, em especial, na educação de pessoas com deficiência.

Capítulo 7

Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo*

Adriana Menezes
Gilmar de Carvalho Cruz

Apesar do recente incremento nas matrículas de alunos com autismo no ensino comum, sua aprendizagem e participação nas atividades escolares ainda constituem-se um grande desafio para os educadores. Considerando as características dos alunos que apresentam o quadro diagnóstico de autismo e as implica-

* O autismo, foco do presente capítulo, é o mais comum dos cinco quadros diagnósticos que compõem os chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), incluindo também a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), sem outra especificação (American Psychiatric Association, 2000; Camargos Júnior, 2005; Mercadante, Gaag e Schwartzman, 2006). Embora tenham diagnósticos diferenciados, essas condições apresentam semelhanças; por isso, foram agrupadas num mesmo conjunto.

ções de ter um aluno com essa condição em sua classe, a principal demanda dos professores é saber *como* desenvolver práticas de ensino que favoreçam seu processo de inclusão e aprendizagem. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo principal, com base em estudos realizados em âmbito nacional, apontar algumas estratégias de formação de professores que os capacitem para proporcionar um processo de aprendizagem e desenvolvimento mais profícuo para alunos com autismo no contexto da sala de aula comum.

Diversos autores, como Camargos Júnior (2005), Campos (2005), Leão e Aguiar (2005), entre outros, vêm analisando a incidência desse transtorno na população, que chega a uma proporção de um para dois mil casos. Se aceitarmos tal estimativa e considerarmos os dados do último censo demográfico, realizado pelo IBGE em 2010, encontraremos cerca de 95.336 brasileiros com autismo, independentemente do nível de comprometimento apresentado (Brasil, 2012). Tais números evidenciam que o autismo não é raro e merece, portanto, atenção.

Desde sua descoberta, em 1943, o autismo veio recebendo diferentes conceituações,¹ sendo que, atualmente, o quadro é identificado, sinteticamente, pela presença de um conjunto de sintomas organizados em três categorias. Gikovate e Mousinho, partindo dos estudos de Wing,² apresentam o chamado “tripé do espectro autístico”, composto por três conjuntos de características distintas e interligadas: “1) falha na interação social recíproca; 2) dificuldade de comunicação verbal e não verbal; e 3) comprometimento da imaginação, comportamento e interesses repetitivos” (2009, p. 133).

¹ Para detalhamento sobre a evolução histórica a respeito do conceito e diagnóstico de autismo, ver Menezes (2012).

² Lorna Wing, pesquisadora norte-americana, foi uma das primeiras autoras a trazer uma visão psicoeducacional para o entendimento da condição de sujeitos com autismo e sua atendimento, contrariando a visão psicanalista, predominante até a década de 1980.

Embora, por muito tempo, tenha prevalecido uma concepção psicanalítica do autismo, a maioria dos especialistas reconhece, atualmente, que se trata de um transtorno do desenvolvimento, de base biológica inata, apesar de a etiologia ainda ser desconhecida.

[...] A característica principal desse transtorno é uma tríade de prejuízos qualitativos nas habilidades de interação social, nas habilidades de comunicação, e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. *Existem diferentes graus de comprometimento* nas crianças portadoras de autismo. Na verdade, o que temos é um espectro autístico, em que o autismo propriamente dito ainda é considerado o principal transtorno (Lampreia e Lima, 2008, p. 9, grifo nosso).

Em outras palavras, as características relativas à tríade de sintomas manifestam-se com diferente frequência e/ou intensidade em cada indivíduo (Klin, 2006; Serra, 2008).

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado ‘ativo, mas estranho’, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características com-

portamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (Klin, 2006, p. 6).

As manifestações comportamentais e características apresentadas pelas pessoas com autismo, de acordo com os níveis aqui apontados, resultam em maior ou menor gravidade do quadro. Assim, são as características do indivíduo que devem determinar o tipo de intervenção terapêutica e pedagógica. Consequentemente, é um equívoco oferecer a todas as pessoas com autismo uma única proposta psicoeducacional, pois não estamos diante de um grupo homogêneo. Ao contrário, apesar de o diagnóstico ser abrangente, trata-se de seres únicos, com identidade própria, características e formas diferenciadas de comportamentos.

Com base nessa premissa, se pretendêssemos elencar todas as manifestações comportamentais, atitudes ou formas de estar no mundo da pessoa com autismo, certamente incorreríamos num exercício superficial e incompleto. No entanto, a literatura nos permite citar algumas dessas manifestações e agrupá-las de acordo com a tríade de características, tratada anteriormente (Bosa, 2002; Fernandes et al., 2011; Walter, 2000; entre outros).

O quadro a seguir sintetiza características consideradas predominantes atualmente.

Quadro 1. Características apresentadas por pessoas com autismo

Interação social	Comunicação	Comportamentos, interesses, atividades e imaginação
• Falta de apego a outra pessoa, preferência pelo isolamento e resistência à aproximação. • Ausência de contato ocular ou contato muito breve, utilizando inclusive a visão periférica. • Recusa do colo materno quando bebês. • Ausência de imitação social. • Manipulação de objetos por longos períodos, mesmo quando na presença de outras pessoas, ignorando-as. • Uso de pessoas como se fossem objetos. • Uso do pronome na terceira pessoa ou do próprio nome para dirigir-se a si mesmo.	• Atraso ou falta de aquisição da linguagem oral. • Comunicação não coloquial e/ou com ecolalia, quando verbalizam. • Percepção literal das palavras, mesmo quando usadas figurativamente. • Fala sem entonação, sem manifestação de sentimentos ou emoções. • Linguagem fora de contexto e/ou gramaticalmente incorreta. • Fala ininterrupta ou recusa em se comunicar. • Retrocesso de fala já adquirida e, em alguns casos, emudecimento. • Comunicação de forma não verbal, com uso de gestos naturais e/ou expressões faciais.	• Reação exagerada ou insensibilidade a certos eventos sensoriais. • Apego à rotina e à uniformidade no ambiente. • Baixo limiar de frustração, tornando-se ansiosos e/ou agressivos. • Presença de comportamentos autoestimulatórios (balançar-se para frente e para trás ou para os lados, estalar os dedos, bater palmas, saltitar, esticar e encolher sucessivamente os braços, sacudir as mãos, observar o movimento dos dedos no ar etc.). • Uso de objetos ou outras pessoas para se autoestimular (cheirar e/ou lamber superfícies, esfregar as mãos na parede, bater com as mãos em mesas e portas, esfregar o cabelo das pessoas, realizar movimentos giratórios com cordas, cadarços, barbantes, panos etc.). • Autoagressão, chegando a causar danos sérios a si mesmos ou a outras pessoas. • Dificuldade em aceitar limites. • Fobias e medos inusitados e desproporcionais em situações corriqueiras. • Ausência de medo a perigos reais. • Extrema hiperatividade em alguns casos.

Grande parte das crianças com autismo apresenta deficiência intelectual, embora o nível do déficit seja variável (Serra, 2004, 2008; Walter, 2000; entre outros). Elas demonstram, portanto, dificuldades na organização, sequenciação, generalização e/ou integração de ideias e informações, bem como no estabelecimento de critérios, principalmente quando os fatos ou conceitos estão isolados.

Vale ressaltar que essas características não ocorrem de forma estanque ou isolada. Os três aspectos que compõem a tríade do autismo estão sempre interligados. Assim, o desenvolvimento da criança numa área resultará no desenvolvimento de outra, mesmo que não haja aí uma intervenção direta. Por exemplo, ampliando o vocabulário e o potencial de comunicação do sujeito, sua interação social certamente será aprimorada e as manifestações comportamentais inapropriadas tenderão a diminuir. Ou, inversamente, quanto maior for a dificuldade de comunicação, mais difícil será a interação social e mais frequentes e intensas as manifestações comportamentais.

É importante lembrar também que, como já mencionado, mesmo no âmbito de cada um dos aspectos da tríade, há uma grande variação na extensão do comprometimento do indivíduo. Este pode ter poucas áreas do desenvolvimento afetadas e apresentar pequeno prejuízo funcional, até ter a maioria das áreas atingidas de forma significativa, dificultando muito suas possibilidades de aprendizagem e socialização, sobretudo no contexto da escola comum.

O direito à educação dos alunos com autismo está hoje assegurado pela legislação; recentemente, foi acrescida ao já vasto aparato legal voltado para alunos com necessidades especiais a Lei Benedita Piana (n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012), que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* (Brasil, 2012a). Entre outras questões, ela estipula penalidades ao gestor que recusar a matrícula desse alunado e garante a presença de um acompanhante especializado em classes

comuns, quando comprovada a necessidade (artigo 3º, inciso IV, parágrafo único).

A lei supracitada também traz um diferencial, em nossa opinião, ao especificar, no parágrafo 2º de seu artigo 1º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Em legislações anteriores, como a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), alunos com TGDs, embora considerados público-alvo da educação especial,³ não são compreendidos como tendo uma deficiência e, portanto, não têm o direito legitimado de usufruir das conquistas desse público, tais como: transporte gratuito; vaga específica em estacionamento (mesmo que para o automóvel de responsáveis); e participação em concursos públicos concorrendo no quantitativo de vagas destinadas a esse público.

Entretanto, observa-se um descompasso entre dispositivos legais e sua efetiva repercussão na prática pedagógica docente. Em ambos os documentos citados, encontram-se apontamentos referentes à formação profissional, sem, contudo, haver menção a qualquer tipo de ação voltada para a implantação do que é proposto.

Mesmo concordando que a possibilidade da presença da criança com autismo na escola comum já é um grande avanço, sabemos que essa ação, por si só, não é garantia de aprendizagem, ainda que o aluno tenha a seu “dispor” um “acompanhante especializado”. Todo trabalho pedagógico que se pretenda exitoso requer profissionais, principalmente professores com formação adequada, o que inclui competência técnica e acesso a estratégias pedagógicas assertivas. Embora a lei n. 12.764 assegure em seu artigo 2º, inciso VII, “o incentivo à formação e à capacitação de

³ De acordo com a referida política, referência para os serviços e sistemas escolares brasileiros, o público-alvo da educação especial compõe-se de alunos com: a) deficiências; b) TGDs; c) altas habilidades/superdotação.

profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012a), não informa *como* e *onde* será realizada tal tarefa, nem ainda a *quem* pertence essa responsabilidade.

Formação continuada de professores para atendimento a alunos com autismo

Mesmo que haja consenso sobre a necessidade de melhor capacitar os professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência (Fontes, 2009; Glat e Pletsch, 2011; Jesus, 2006; Mendes, 2010; Mendes, Ferreira e Nunes, 2003; Menezes, 2012; Vitalino, 2010), a discussão se estende sobre a definição de qual(is) modelo(s) de formação continuada é(são) mais eficaz(es) para desenvolver as competências desejadas nos docentes.

No contexto dessa temática, é preciso diferenciar dois grupos de docentes: os que atuam no ensino comum, isto é, em classes regulares, e os que trabalham em escolas e instituições especializadas ou na escola comum, mas em classes especiais, salas de recursos ou demais modalidades de atendimento especializado. Para usar uma expressão de Bueno (1999), professores *generalistas* e *especialistas*. Em nosso entender, não é possível efetivar inclusão educacional sem a aproximação entre esses dois grupos, pois, como lembram Glat, Fontes e Pletsch, a educação especial se constitui como

um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos, para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos. A experiência tanto brasileira quanto internacional vem mostrando que, sem tal suporte, dificilmente a proposta de educação inclusiva pode ser implementada com sucesso (2006, p. 6).

Considerando o debate acumulado na literatura e tomando como base uma pesquisa (Menezes, 2012)⁴ que analisou um projeto de acompanhamento à inclusão de alunos com autismo, realizado no município de Angra dos Reis (RJ), apontaremos algumas diretrizes que consideramos importantes para a formação continuada de professores envolvidos com a escolarização desse alunado. Esclarecemos que essa experiência pode ser realizada em outros espaços, respeitando as especificidades e formas de organização de cada realidade.

Cabe mencionar ainda que a formação continuada pode ser compreendida como espaço/tempo de aprimoramento docente, consequente aos estudos realizados em cursos de nível médio e/ou superior. Isso significa que o professor, mesmo ingressando numa formação mais especializada, não entra no processo como iniciante no que diz respeito à docência. Desse modo, a especificidade da intervenção profissional dos professores junto a alunos com autismo não se dá desvinculada de questões de base relacionadas à sua formação, como a organização de ambientes de aprendizagem e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Visando à coerência do trabalho, consideramos como premissa essencial *definir o público-alvo* envolvido diretamente com a proposta de formação continuada; nesse caso, professores do ensino comum que tinham alunos com autismo em suas turmas e mediadores,⁵ profissionais destinados ao acompanhamento individual no processo de inclusão escolar. A partir do diálogo, a definição de práticas deve ser coletivamente pensada para um aluno real, e não para um aluno abstrato. Ou seja, toda a formação parte da situação real de sala de aula.

⁴ Trata-se da dissertação de mestrado da primeira autora, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.

⁵ Esses profissionais, às vezes estagiários, recebem outras denominações, como facilitadores ou professores de apoio (Glat e Pletsch, 2011).

Além dos professores e mediadores, a presença de algum membro da equipe gestora da escola, como diretor, pedagogo ou coordenador, é de grande valia, principalmente pelo fato de que a inclusão precisa acontecer no espaço da escola como um todo, e não somente na sala de aula. Para tanto, medidas de caráter pedagógico e administrativo geral às vezes têm de ser tomadas.

Estudo realizado por Cruz, Schneckenberg, Tassa e Chaves (2011) analisou a constituição e o funcionamento de um grupo de estudo/trabalho, como base para um programa de formação continuada de professores. O grupo era constituído por professoras da rede municipal de ensino que atendiam a alunos com necessidades especiais em situação de inclusão escolar, além de docentes de uma universidade estadual paranaense. Os autores destacaram, como um dos aspectos mais relevantes do projeto, o protagonismo das participantes nas reflexões realizadas nas reuniões do grupo, “a fim de que as mesmas fossem ao encontro de suas demandas profissionais cotidianas” (p. 240), haja vista que

não raro os programas de formação continuada de professores da rede básica traduzem propostas não dialogadas com as demandas mais específicas de determinada rede ou delegacia/núcleo de ensino. Nesse sentido, a participação voluntária das professoras foi fator fundamental à constituição e consolidação do grupo (p. 240).

Cumprе destacar que a participação efetiva dos professores é fundamental para que uma proposta de formação continuada contribua no aprimoramento de suas intervenções profissionais. Entretanto, muitas vezes, os programas de formação vêm carregados de objetivos e exigências externos, desprovidos de significado para os docentes, resultando em desinteresse e absenteísmo ou, então, num sentimento de futilidade.

Uma vez definido o público-alvo, o passo seguinte é *estruturar a forma de acompanhamento do processo*, a periodicidade de encontros entre os profissionais e a duração de cada encontro. Levando em conta a complexa dinamicidade do cotidiano escolar, consideramos viável um encontro presencial mensal entre os professores do ensino comum e os da educação especial, com duração de, no mínimo, quatro horas cada, com calendário previamente definido, a fim de permitir ajustes na escola, nos momentos em que a professora da turma estiver ausente da sala de aula participando da formação.

Também é essencial *determinar os objetivos* a serem atingidos em cada encontro, os conteúdos a serem trabalhados, bem como as estratégias para tornar os encontros dinâmicos e dialógicos e, ao mesmo tempo, promover uma interlocução entre teoria e prática. Nesse momento, é preciso conhecer as expectativas e os anseios dos profissionais e, principalmente, saber quais são suas ideias a respeito da inclusão do aluno com autismo. Só assim haverá um ponto de partida significativo que permitirá que o trabalho flua naturalmente.

Entendemos que a formação de professores deve ser pensada *com* o professor e não para ele. Trata-se, portanto, de um movimento reflexivo e dialógico, que precisa ter como consenso a ideia de que a inclusão escolar pode trazer ganhos para o aluno. Para Perrenoud (1999, 2002), a prática reflexiva na formação continuada, decorrente de uma formação inicial – em nível médio ou superior –, pode se beneficiar da cooperação entre pares docentes.

No caso em questão, foram estabelecidos coletivamente como objetivos gerais do trabalho: *dialogar sobre os aspectos teóricos que envolvem o autismo, conhecer as diferentes formas de manifestação considerando a tríade de sintomas, identificar as características individuais dos alunos e definir estratégias de atuação pedagógica em sala de aula comum*. Com base nessa proposta, foi construída a seguinte estrutura para o trabalho de formação continuada do

já citado projeto de acompanhamento à inclusão de alunos com autismo (Menezes, 2012).

Quadro 2. Estrutura para o trabalho de formação continuada (Menezes, 2012)

En- contro	Objetivos	Estratégias/recursos
1	Levantar a concepção de inclusão com o grupo. Apresentar a proposta de acompanhamento. Discutir responsabilidades: escola especializada e escola comum. Apresentar – e dialogar sobre – proposta de adaptações curriculares. Divulgar sugestões de práticas pedagógicas para facilitar a inclusão.	Grupo de trabalho formado por profissionais da escola comum e especial. Diálogo. Apresentação dos documentos citados nos objetivos.
2	Abordar e discutir o processo de inclusão do aluno com autismo. Socializar as características dos alunos.	Aula ⁶ expositiva sobre inclusão. Vídeos. Estudo.
3	Abordar e discutir questões relativas ao comportamento dos alunos.	Aula com conteúdo sobre comportamento. Psicodrama. Diálogo.
4	Abordar e discutir questões sobre comunicação e linguagem.	Aula expositiva sobre linguagem e comunicação. Vídeos. Sugestões para o trabalho com comunicação e linguagem.
5	Apresentar a prática pedagógica do AEE ⁷ (aspectos legais, a realidade de sala de aula) e as adaptações curriculares.	Grupos de trabalho. Apresentação da prática do AEE. Vídeos. Manuseio de material didático e de registro.

⁶ Ainda que o termo “aula” possa sugerir uma ideia de formação diretiva e tradicional, esclarecemos que alguns conteúdos específicos, principalmente das áreas de psicologia e fonoaudiologia, ou mesmo estudos mais aprofundados sobre a inclusão, requisitaram uma metodologia de trabalho mais expositiva, embora estivessem pautados no diálogo e debate entre os participantes.

⁷ AEE é a sigla para Atendimento Educacional Especializado.

6	Apresentar parecer da equipe sobre adaptações curriculares. Apresentar práticas pedagógicas do AEE. Abordar e discutir questões relativas à comunicação alternativa.	Vídeos. Aulas.
7	Abordar e discutir o uso da comunicação alternativa junto a alunos com autismo.	Aula sobre o uso da CAA ⁸ com alunos portadores de autismo. Diálogo.
8	Dialogar sobre as experiências desenvolvidas nas escolas comuns. Avaliação geral do trabalho. Propostas para acompanhamento de inclusão no ano seguinte.	Aulas. Vídeos. Divulgação de material pedagógico. Avaliação geral.

Entendemos não ser pertinente discutir o desdobramento detalhado de cada um dos encontros realizados, uma vez que cada grupo apresentará seu percurso individual. Focaremos, então, no que consideramos itens essenciais a qualquer espaço/tempo em que se pretenda desenvolver uma formação continuada voltada para a inclusão escolar de alunos com autismo.

O primeiro deles é que, para promover a inclusão de alunos com autismo, é necessário que haja projetos pedagógicos definidos e estruturados. Isso envolve tanto a educação especial como suporte quanto o ensino comum. E, mais especificamente, abrange a *organização de adaptações curriculares ou de planos de ensino individualizados*, como sugere o decreto 7.611/2011 (Brasil, 2011a).

Assim como qualquer outra ação educacional, inclusão requer planejamento, com objetivos definidos e metas a serem alcançadas em prazos determinados. A formação continuada oferecida ao professor, portanto, deve proporcionar a elaboração desse material não como tarefa para cumprir exigência legal, mas como balizador de sua prática.

⁸ CAA é a sigla para Comunicação Alternativa e Aumentativa.

Outro ponto a ser destacado é que *conhecer e estudar as características comuns aos alunos com autismo* e, sobretudo, as particularidades do aluno atendido pelo professor em formação é imprescindível para que o trabalho de inclusão seja delineado. O professor deve observar atentamente seu aluno, perceber seus interesses e que tipo de evento ou situação desencadeia comportamentos incompatíveis com o ambiente escolar. Ou seja, precisa conhecer seu aluno para melhor interagir e se comunicar com ele, além de atender às suas necessidades educacionais especiais; só desse modo aluno e professor evoluirão no processo de ensino-aprendizagem. Conforme já discutido, cada aluno com autismo é um ser único, com características próprias, e, por isso, responde às intervenções de forma diferente, particular e em seu tempo, necessitando de um olhar individualizado do professor.⁹

Outro aspecto essencial ao processo de formação do professor é *desenvolver e avaliar estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula*, respondendo às necessidades educacionais especiais de seus alunos com autismo. Sem a intenção de apresentar uma “receita”, elencamos aqui algumas sugestões práticas para o trabalho docente: a) estabelecer relação de confiança e canal comunicativo com o aluno desde o contato inicial; b) identificar a forma mais adequada de comunicação com o aluno; c) recontextualizar o espaço físico da sala de aula, preferencialmente em U;¹⁰ d) organizar rotineiramente canções, brincadeiras e rodas

⁹ Menezes (2012) apresenta como sugestão para balizar essa ação um documento, adaptado de Freire (2005), denominado “Ficha de observação do aluno com autismo em classe comum”. O material ajuda a direcionar a observação do professor para a coleta de dados sobre a comunicação do aluno, seus comportamentos, sua interação, seus prazeres e desprazeres, permitindo conhecer sua forma de estar no mundo. Com esse material, o professor poderá refletir melhor sobre as intervenções pertinentes.

¹⁰ A disposição das carteiras nesse formato permite que os alunos estabeleçam contato visual uns com os outros, ampliando as possibilidades de interação do estudante com autismo.

de conversa, favorecendo o contato olho no olho; e) utilizar, de forma lúdica, fotos e desenhos de expressões faciais e corporais; f) começar com o mais simples ou o que a criança já sabe fazer e ir gradativamente, por aproximações sucessivas, aumentando a dificuldade e as exigências da tarefa; g) utilizar comunicação alternativa quando tratar-se de um bloqueio comunicativo muito severo; h) prevenir comportamentos inadequados por meio da antecipação das atividades ou dos acontecimentos subsequentes, uma vez que a mudança causa desconforto à pessoa com autismo; i) planejar oportunidades de movimentação pela classe ou outros locais da escola para atendimento à área motora; j) recorrer a orientações visuais para ajudar na organização interna, visto que compreendem melhor as mensagens por meio de imagens do que pelo canal auditivo; k) diminuir o apego exacerbado à rotina gradativamente; l) conhecer as preferências do aluno por meio da promoção de relações com o ambiente físico e social; m) concentrar a atuação nas habilidades do aluno e situar os comportamentos inapropriados em segundo plano; n) utilizar instruções e sinais claros e simples nas diferentes atividades; o) possibilitar a resolução de tarefas por etapas; p) oferecer tarefas adicionais para os alunos que trabalham mais rápido; q) oferecer modelos e exemplos para identificação das aprendizagens; r) utilizar folhas com maior espaçamento, letras maiores e mais grossas com contrastes mais precisos; s) evitar folhas xerografadas com muito texto ou caracteres pequenos; t) trabalhar conteúdos matemáticos a partir de comparação, seriação e categorização no espaço físico; u) persistir em diferentes momentos sem deixar de oferecer atividades da turma ou, quando necessário, oferecer atividades individualizadas, mesmo que nas primeiras tentativas o aluno tenha manifestado comportamento de rejeição, como jogar o material no chão.

À medida que os alunos com autismo conseguem demonstrar progresso em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente nas áreas que compõem a tríade do transtor-

no, podemos dizer que as estratégias utilizadas estão adequadas às suas necessidades educacionais especiais. Para isso, é preciso que os professores regentes, com o suporte da educação especial, conheçam formas diferentes de ensinar e avaliem sua pertinência. Assim, aos poucos, esses docentes passam a sentir-se mais seguros para modificar suas práticas.

Entendemos, também, que o acompanhamento constante e sistemático da prática pedagógica do professor regente pelo professor especialista, em caráter de colaboração, permite avaliar se a proposta de formação está atendendo aos objetivos programados. A reflexão sobre a mesma, assim como a orientação ao professor do ensino comum no espaço/tempo necessários para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, dará a ele não apenas a segurança de assumir cada vez mais a responsabilidade por seus alunos e sua aprendizagem, mas ainda a confiança de caminhar de forma mais independente diante de novas situações semelhantes que possam surgir.

Por fim, outra ação que corrobora o sucesso da formação continuada no âmbito da educação inclusiva é *disponibilizar o trabalho colaborativo entre o ensino comum e o ensino especial*, garantindo que o professor responsável pela turma possa contar com o apoio de um docente com conhecimentos específicos na área de necessidades educacionais especiais (Pletsch, 2010). É nesse sentido que entendemos a ressignificação do papel da educação especial, que passa a assumir a função de suporte ao ensino comum, formando ao mesmo tempo que se forma, contribuindo, assim, com o aprimoramento da qualidade da educação, direito constitucional de todos, inclusive dos alunos com autismo.

Capítulo 8

A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Márcia Mirian Ferreira Corrêa Netto
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

A escolarização de pessoas com autismo continua sendo o grande desafio da educação inclusiva no Brasil. Os documentos oficiais do MEC (Brasil, 2008) sobre a inclusão de pessoas com diversas deficiências no ensino regular vêm propondo a inserção desses alunos em salas regulares de ensino e apontando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de suporte pedagógico para efetuar tal processo. Apesar do anunciado comprometimento da legislação e das ações governamentais referentes à inclusão, é preciso ter em mente que muitas delas têm respondido mais à necessidade de indicadores nacionais perante organismos internacionais do que garantido a qualificação do en-

sino nas escolas. Para incluir alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA),¹ é necessário que a escola e todos os seus integrantes conheçam o comportamento desses alunos, assim como dominem técnicas e estratégias para promover sua aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar de o número de alunos com autismo estar aumentando no ensino regular, ainda há relativamente poucos estudos relacionados à inclusão de crianças com autismo na rede comum de ensino (Bosa e Camargo, 2009; Gomes e Mendes, 2010; Nunes e Gomes, no prelo), o que dificulta a observação desse grupo específico no cotidiano da escola regular e de como está acontecendo (ou mesmo se está acontecendo) sua inclusão. Bosa e Camargo (2009) acreditam que a pouca produção científica envolvendo autismo e inclusão possa estar relacionada mesmo ao baixo índice de crianças com essa síndrome no ensino regular, se comparadas às demais deficiências. As autoras apontam ainda que o motivo talvez esteja relacionado, de maneira geral, ao despreparo das escolas e de seus profissionais para atender à demanda da inclusão, ou ainda aos pais, que ainda preferem o ensino especializado e individualizado ao ensino comum.

Não é incomum que professores verbalizem suas preocupações quanto aos comportamentos inadequados e à dificuldade de comunicação geralmente presentes no aluno com autismo, os quais interferem em sua inclusão, na aquisição de conceitos e no

¹ A DSM-IV (Associação Americana de Psiquiatria, 1995) inclui na classificação de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), a síndrome de Asperger e os transtornos não especificados, como o autismo atípico. Já o CID-10 (Organização Mundial da Saúde, 2001) descreve esse grupo como pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs). Enquadram-se nesse grupo: autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, outros TDIs e transtornos com hipercinesia associados a retardo mental e a movimentos estereotipados.

desenvolvimento de habilidades. No cotidiano da sala de aula, algumas providências se tornam imprescindíveis para favorecer a aprendizagem e a inclusão desses alunos.

Um elemento-chave no processo de inclusão de alunos com TGD nos últimos anos, segundo professores do ensino fundamental, é a oportunidade que eles têm para interagir com seus pares não deficientes na escola regular (Humphrey e Symes, 2011). Argumenta-se que, por meio dessa experiência, os alunos com autismo podem desenvolver suas habilidades sociais, enquanto seus pares podem aprender a se tornar mais receptivos a crianças consideradas diferentes.

Outro aspecto relevante a ser discutido no processo de inclusão se refere aos distúrbios de comunicação dos alunos com autismo em sala de aula. O prejuízo linguístico no autismo e nos TGDs envolve dificuldades na comunicação não verbal, nos processos simbólicos, na produção e na compreensão da fala, nos aspectos pragmáticos da linguagem, nas habilidades que precedem a linguagem, no uso de gestos simbólicos e das mímicas (Perissinoto, 1995; Prizant, Wetherby e Rydell, 2000; Tomazelo, 2003; Von Tetzchner et al., 2004). De fato, as alterações na comunicação do indivíduo com autismo são caracterizadas por respostas inadequadas a estímulos auditivos ou visuais e graves problemas na compreensão da linguagem falada. A fala tende a não aparecer e, quando ocorre, observa-se a presença de ecolalia, uso inadequado dos pronomes, utilização de estrutura gramatical imatura e incapacidade para usar termos abstratos. Geralmente, o indivíduo com autismo apresenta incapacidade na utilização tanto da linguagem verbal quanto de gestos e expressões corporais (Schwartzman e Assumpção, 1985; Wing e Everard, 1982).

Em indivíduos normais, a aquisição da linguagem e a comunicação verbal e não verbal se constituem em processos aprendidos naturalmente, a partir das interações sociais rotineiras. Na pessoa com autismo, a atenção deficitária e a limi-

tada capacidade interativa, entre outros fatores, prejudicam a aprendizagem desses padrões de comportamento (Walter e Nunes, 2008). Estima-se que cerca de 60% dos indivíduos com autismo possam desenvolver alguma forma de comunicação apenas se forem sistematicamente expostos a outras modalidades que substituam ou suplementem os padrões comunicativos existentes (Glennen, 1997). Assim, tornam-se imprescindíveis o planejamento e a implementação de programas de Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) tanto no ambiente escolar quanto no familiar (Walter, 2009). A CAA, também chamada comunicação não oral ou comunicação suplementar, refere-se a um ou mais recursos gráficos visuais e/ou gestuais que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente. Engloba aspectos muito mais importantes do que simplesmente o uso de recursos eletrônicos ou pranchas contendo figuras ou pictogramas, pois necessita de interlocutores atentos e interessados em se comunicar com a pessoa não verbal. Geralmente, é vista como um simples método de apoio que pode suprir a necessidade de se comunicar de pessoas não oralizadas. Muitas mães e profissionais consideram a CAA um forte empecilho ao desenvolvimento da linguagem oral, podendo mesmo impedir sua aquisição. Esse conceito equivocado já é ultrapassado, pois contraria as pesquisas na área, que têm revelado incremento nas habilidades comunicativas em crianças não verbais que precocemente utilizam sistemas alternativos de comunicação (Nunes, 2006; Schlosser, 2003; Walter, 2000; Von Tetzchner et al., 2005).

O PECS – Picture Exchange Communication System (Bondy e Frost, 1994) – é um sistema de CAA indicado para pessoas com autismo que vem demonstrando resultados favoráveis ao desenvolvimento da comunicação intencional e à organização da fala, quando esta emerge de forma não funcional. Uma versão desse sistema proposta no Brasil, com modificações em sua forma

de aplicação quanto às fases do programa e às maneiras de registro, foi denominada de PECS-Adaptado (Walter, 2000). As adaptações propostas se basearam na metodologia do currículo funcional natural (Leblanc, 1991) e consistiram num programa dividido em cinco fases de aplicação, indicado para pessoas com autismo ou outros déficits severos que apresentam dificuldades para iniciar um diálogo de forma espontânea ou dificuldades graves de interação social. O PECS-Adaptado é recomendado, por exemplo, para pessoas que apresentam o comportamento de retirar os objetos das mãos das pessoas ou que não conseguem apontar ou mesmo indicar às demais os itens desejados.

A forma de instrução no PECS-Adaptado foi modificada em relação ao PECS original: o aluno é informado previamente, no início de cada fase, sobre o objetivo do que se pretende com o programa e, principalmente, é estimulado a utilizar uma forma de comunicação mais convencional e precisa, substituindo o comportamento de retirar os objetos das mãos das pessoas. O interlocutor ensina o modo como o aluno deve realizar a troca da figura pelo item desejado e os benefícios que essa nova forma de comunicação poderá produzir na relação com as pessoas (Walter, 2011).

Numa pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Walter (2012) ensinou professores que atuavam em salas de AEE e salas regulares a utilizar o PECS-Adaptado junto a dois alunos com autismo incluídos na rede regular, sendo um na sala de AEE e outro na regular. Os resultados demonstraram a viabilidade do uso do PECS-Adaptado no ensino regular e indicaram novas adaptações ao programa, pois o ambiente da sala regular e da de recursos exige arranjos diferentes e apoio de mediadores ou professores auxiliares nas fases iniciais do PECS-Adaptado.



Figura 1. Aluno com autismo solicitando uma peça do jogo à pesquisadora durante atividade em sala de aula na escola regular.

A figura 1 revela a possibilidade do uso da comunicação alternativa na sala de aula regular. É possível observar condições de comunicação mais eficazes e maior clareza na compreensão dos alunos com autismo por meio da troca de figuras pelos itens desejados em sala de aula, estimulando a iniciativa de interação com seus pares no contexto escolar. Os professores observaram que a comunicação alternativa é essencial no processo de inclusão, pois perceberam que, em situações de atividades pedagógicas ou não, os alunos aprenderam a expressar seus desejos não só na interação com a professora de AEE itinerante, mas também com outros interlocutores.

Assim, é importante destacar que as condutas inadequadas apresentadas por crianças e jovens que têm dificuldades na comunicação, como os alunos com autismo, ocorrem pelo fato de eles não conseguirem expressar facilmente seus desejos e suas necessidades e serem compreendidos por seus interlocutores. Conforme salienta Walter, “com a utilização de formas alternativas de comunicação, a pessoa com autismo estabelece um canal comum de comunicação e muito dos distúrbios de conduta diminui, sendo substituídos por um comportamento comunicativo mais claro e eficaz” (2011, p. 128).

Possivelmente, com a oferta de recursos para favorecer sua comunicação, o aluno buscará utilizar formas mais adequadas para expressar seu desagrado e/ou desconforto, e, ainda, obter a atenção de quem deseja, sem necessitar apresentar comportamento desafiador-provocativo e/ou disruptivo (Corrêa Netto, 2012, p. 257).

Além dos esforços para garantir a interação do aluno com autismo, como a inserção do PECS-Adaptado em sala de aula, há recursos que devem ser contemplados na construção do planejamento, de estratégias e atividades do professor. Seguem aqui alguns exemplos de como favorecer a interação do aluno utilizando recursos visuais, de baixa e alta tecnologia, da CAA (cartões com pictogramas artesanais e confeccionados utilizando o *software* Boardmaker, máquina fotográfica digital, *notebook*, impressora e plastificadora).

O suporte tridimensional, confeccionado artesanalmente, para apoio dos cartões da CAA, pode ser utilizado para organizar frases por uma criança com autismo, a fim de que ela expresse o que gostaria de comer (exemplo: “Pedro quer pizza”) ao ser indagada sobre o que desejava para o dia do lanche em grupo.

Os cartões de comunicação com pictogramas podem ser utilizados para lembrar regras do convívio social. Devem ser apresentados antes de o comportamento inadequado surgir. Podem ser expostos num painel com velcro ou em catálogos. Também podem favorecer a comunicação de como o aluno se encontra emocionalmente (zangado, com dor, triste, feliz ou preocupado). Durante o diálogo, podem proporcionar respostas às perguntas fechadas e iniciar interação com seus pares ou professores, além de favorecer a comunicação espontânea, buscando a iniciativa nos atos comunicativos. Convém lembrar que, geralmente, pais e professores, diante da proposta de uso dos cartões da CAA, demonstram receio de que os alunos oralizados “deixem de falar” ou os não oralizados “se acomodem” e não busquem utilizar a fala. Contudo, a CAA auxilia não apenas pessoas não falantes a se expressarem, mas pode e deve ser utilizada para favorecer o

uso funcional da linguagem, além da ampliação e estruturação da linguagem oral e escrita. Deliberato (2007, 2009), Beukelman e Miranda (2005), Manzini e Deliberato (2006) assinalaram que “o uso dos sistemas de comunicação suplementar e alternativa não impossibilita a fala, uma vez que o trabalho realizado com crianças com deficiência sem a oralidade deve estar direcionado para a construção da linguagem” (Deliberato, 2009, p. 370). Moreira e Chun (1997) apontam que a CAA pode ser utilizada como meio temporário ou permanente de comunicação e, também, para auxiliar o desenvolvimento de conceitos, habilidades, leitura/escrita e estruturas linguísticas (Corrêa Netto, 2012, pp. 271-2).

Com relação à aprendizagem, alguns recursos visuais, como pictogramas utilizados na CAA, podem ser usados para favorecer a compreensão de conceitos abstratos. Por exemplo: noção de mês, ano, dias da semana e condição climática (ensolarado, nublado, chuvoso) e temporal (ontem, hoje e amanhã).

A seguir, as figuras 2 e 3 mostram alguns exemplos de materiais de baixa tecnologia que podem ser confeccionados.



Figura 2. Noção de semana.



Figura 3. Noção de ontem, hoje e amanhã e da condição climática.

Para a participação efetiva do aluno com autismo nas atividades formais desenvolvidas pela turma, é necessário adaptá-las (recursos visuais que favoreçam a compreensão do aluno) e proporcionar atividades em dupla (a força dos pares) ou em grupo.

Uma conduta satisfatória para o desenvolvimento de todos os alunos é a oferta de atividades adaptadas (livros didáticos, atividades avulsas). Segue exemplo, na figura 4, de atividade elaborada para a turma de um aluno com autismo incluído, no primeiro ano do primeiro ciclo, a pedido da professora regente de turma, por perceber que favoreceria todos os alunos (mesmo aqueles sem deficiência, porém com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita) (Corrêa Netto, 2012, p. 120).

ESCOLA MUNICIPAL AZEVEDO SODRÉ
 ALUNO: _____ DATA: ____/____/____


 MINHA GALINHA PINTADINHA


 MINHA GALINHA PINTADINHA

TEM **10** ☐ ☐ PARA CHOCAR
 DEZ OVOS

SE TIRARMOS **5** ☐ ☐
 CINCO OVINHOS

QUANTOS ☐ ☐ VÃO FICAR?
 OVOS


 MINHA GALINHA PINTADINHA

TEM **5** ☐ ☐ PARA CHOCAR
 CINCO OVOS

SE TIRARMOS **3** ☐ ☐
 TRÊS OVINHOS

QUANTOS ☐ ☐ VÃO FICAR?
 OVOS

GALINHA

NHA	NHE	NHI	NHO	NHU
nha	nhe	nhi	nho	nhu

Figura 4. Atividade voltada para a alfabetização (palavras com o dígrafo *nh*), oferecida para a turma do aluno com autismo incluído.

As adaptações pedagógicas são extremamente importantes no processo inclusivo de alunos com autismo; no entanto, os professores devem também proporcionar um canal de comunicação dinâmico e funcional para todos os seus alunos. A oferta de informações que favoreçam a autorregulação do aluno e possibilitem que ele tenha a previsibilidade das atividades a serem realizadas e dos profissionais que estarão presentes é um dos aspectos a serem observados.

Por meio de recursos adaptados do programa Teacch (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) e de recursos visuais da CAA, podem ser elaborados painéis para a turma ou para uso individual, caso haja necessidade de contemplar intervalos ou adicionar atividades de livre escolha entre as oferecidas para a turma visando auxiliar no reabastecimento emocional do aluno com autismo.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de como prover informações aos professores sobre o uso de materiais e atividades adaptadas, compondo uma série de produtos elaborados por Corrêa Netto (2012). A figura 5 mostra o painel com a Galeria de Nomes – nomes das crianças e dos profissionais que estarão presentes no dia de aula. Também são utilizados painéis com a Rotina do Dia e a Rotina Individual para favorecer a autorregulação do aluno, permitindo que ele preveja as atividades a serem realizadas ao longo do dia de aula.



Figura 5. Galeria de Nomes.

Outro aspecto relevante a ser lembrado e considerado pelo professor consiste na observação da necessidade de adaptação de materiais pedagógicos para favorecer a participação do aluno nas atividades oferecidas. Nas figuras 6 e 7, estão exemplos de adaptações de baixa tecnologia de alguns materiais pedagógicos.



Figura 6. Lápiz adaptado de forma artesanal e com adaptador industrializado; borracha e borracha com apontador adaptadas industrialmente.



Figura 7. Aumento artesanal do espaço entrelinhas para adequá-lo ao tamanho da letra do aluno ao utilizar o caderno pautado.

Para concluir, entendemos que, no processo de inclusão escolar de alunos com TGD, observa-se que o atendimento a essa clientela precisa de ajustes e melhorias para que suas necessidades possam ser acolhidas satisfatoriamente. Os alunos com autismo demonstram sinais e sintomas bastante peculiares, tornando a relação ainda mais delicada, uma vez que apresentam características próprias, como alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação, além de um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (Walter, Togashi e Lima, 2011). Tais características podem intimidar o professor que terá de lidar diretamente com o aluno, principalmente se este apresentar grande comprometimento na linguagem, dificultando o convívio na escola, em casa e no desenvolvimento social (Walter, 2011). Assim, alunos com autismo que têm dificuldades na comunicação oral e estão incluídos em escolas de ensino regular necessitam de professores capacitados para favorecer e complementar, por meio de recursos e estratégias pedagógicas, sua efetiva participação no espaço escolar, na ampliação de sua forma comunicativa e na construção de possibilidades significativas de ensino e aprendizagem.

Capítulo 9

Inclusão no trabalho de pessoas com necessidades educacionais especiais

Annie Gomes Redig
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Amanda Carlou

O presente capítulo discute questões voltadas para a inserção no mundo do trabalho de pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. Pois, da mesma forma que, geralmente, demandam suporte em sua escolarização, precisam, na maioria dos casos, de apoio para alcançar plena inclusão social, seja nos aspectos sociais, de independência, em atividades da vida diária ou em sua colocação no mercado de trabalho.

É importante ressaltar, porém, que todos os jovens, independentemente de terem uma deficiência ou apresentarem, em algum ponto de sua trajetória, uma necessidade de apoio diferenciado, passam por uma fase difícil no momento em que precisam se inserir no mundo adulto, sobretudo no mercado de trabalho. A finalização do período escolar e o ingresso na vida adulta repre-

sentam, frequentemente, uma etapa da vida marcada por dúvidas e incertezas, envolvendo a tomada de importantes decisões. No caso das pessoas com necessidades especiais, cujo percurso escolar é, geralmente, atribulado, esse processo se torna mais complexo.

Investigando essa problemática, Oliveira, Pinto e Souza (2003) analisaram as expectativas e preocupações de alunos do último ano do ensino fundamental, de uma escola privada, em relação à entrada no ensino médio e à escolha profissional. As autoras concluíram que, independentemente de contexto sociofamiliar, os jovens (que não tinham qualquer deficiência ou transtorno específico) compartilhavam sentimentos de angústia, dúvida e indecisão nessa fase da vida. Nas conclusões do estudo, é recomendado que as escolas promovam debates sobre o tema, a fim de que os estudantes possam melhor enfrentar esse desafio. Também foi pontuada a necessidade de começar cedo ações de orientação vocacional, uma vez que foi percebido que o processo educacional pouco tem preparado o jovem para seu futuro profissional.

Dados de outros estudos, também envolvendo população de jovens sem qualquer necessidade específica, como o de Camarano, Pazinato, Kanso e Vianna (2003), mostram as dificuldades do processo de transição para a vida adulta, ressaltando como um ponto crítico dessa fase a inserção no mercado de trabalho.

Como lembra Vieira (2008), o início da vida adulta é marcado por importantes mudanças, como a passagem do papel de estudante para o de trabalhador (sobretudo para os jovens que não ingressam na universidade e/ou se dedicam exclusivamente a ela), de solteiro para casado (ou para uma relação estável), de filho(a) para pai ou mãe... Certamente, todas essas transformações estão ligadas ao contexto econômico e sociocultural e são vivenciadas pelos jovens. Segunda a autora, essa fase pode ser entendida como um “segundo nascimento”, na medida em que é preciso que o jovem se defina, adquira e consolide novas posições e papéis sociais por si mesmo. Ou seja, em algum momento, o indivíduo deixa

de ser caracterizado pela dependência e necessidade de suportes típicos da infância e adolescência, ascendendo a uma nova condição de vida – emancipada, autônoma –, na qual é responsável por suas ações.

Chama a atenção, em diversos estudos, a omissão da escola, de modo geral, em preparar o jovem considerado “normal” para enfrentar os desafios da vida adulta. Podemos inferir, com base em nossa experiência, que tal processo, como mencionado, torna-se muito mais conflituoso e incerto quando envolve sujeitos com deficiência ou alguma necessidade educacional especial.

Não há dúvida de que a escola é elemento importante no processo de transição para a vida adulta, e essa temática deve ser parte de seu projeto político-pedagógico. Fatores como o aumento do desemprego, exigências de novos tipos de formação para postos de trabalho e crise econômica não são apenas questões que se colocam para o mercado de trabalho; elas fazem parte do cotidiano de todos, inclusive das pessoas com deficiência. Nesse sentido, entendemos que a conquista de um emprego e o envolvimento com atividades laborais podem se tornar elementos fundamentais para o reconhecimento social de pessoas com necessidades especiais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia pessoal e propiciando o exercício da cidadania.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o censo 2012 mostrou que apenas 23,6% das pessoas com deficiência estão empregadas. Ainda de acordo com o IBGE, 61,1% da população de 15 anos ou mais com algum tipo de deficiência não têm instrução ou possuem apenas o fundamental incompleto (Brasil, 2012). Fica patente a grande defasagem educacional dessas pessoas, o que gera, obviamente, muitas dificuldades para a garantia de empregabilidade, apesar da política de cotas e outras ações afirmativas.

Diga-se, de passagem, que essa realidade não é exclusiva do Brasil; países ditos desenvolvidos, como os Estados Unidos,

também enfrentam problemas relacionados ao desemprego e à defasagem educacional. Entretanto, lá as escolas propõem estratégias para minimizar possíveis barreiras, investindo em programas de preparação desse alunado para ingresso no mercado de trabalho e demais aspectos da transição para a vida adulta (Luecking, 2012).

Não se pode negar que, de fato, é bastante complexo promover a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mesmo com a recente abertura que vem acontecendo nas empresas. A primeira dificuldade é que, como mostrado, a maioria desses indivíduos não possui formação profissional qualificada. A crise que perpassa o cenário brasileiro atual, com um decréscimo da oferta de vagas no mercado de trabalho, afeta a todos que estão em busca de emprego. Nesse contexto, as pessoas que possuem maior qualificação profissional têm, certamente, maiores chances de ser selecionadas. Esse quadro nos leva a refletir sobre a importância da formação profissional de pessoas com deficiência, no que tange à ampliação da escolaridade e à preparação para a vida produtiva.

Não resta dúvida de que a escolarização é uma das principais demandas das empresas para a contratação de pessoas com deficiência. Geralmente, a exigência mínima para ocupação dos postos de trabalho é o ensino fundamental completo, que a maioria desses indivíduos, sobretudo com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, não possui. Assim, “apesar de a legislação admitir preferência para PNEs [pessoas com necessidades especiais] na ocupação de um percentual variável de vagas no serviço público e privado, [...] as PNEs precisam ter qualificação e aptidão física para ocupar as vagas a elas destinadas” (Araújo e Schmidt, 2006, p. 241). Tanaka e Manzini (2005) também apontam que, para além dos fatores de ordem individual, econômica e social, o aspecto que mais dificulta a inserção dessas pessoas no trabalho é a ineficácia no processo

de formação e qualificação profissional oferecido por escolas, instituições especializadas ou oficinas protegidas.

Diante do desafio que apresenta a profissionalização de pessoas com necessidades especiais, é urgente investigar alternativas educacionais que favoreçam o desvelamento das diferentes situações inerentes a esse processo. Sobre essa questão, a *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), referência para as políticas públicas de educação inclusiva, entre suas proposições, estabelece que

jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. [...] O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (p. 13).

Encontramos também, na legislação brasileira, diversos documentos que revelam a preocupação com a inserção da pessoa portadora de deficiência no trabalho. Dentre esses, destacamos a *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1988), que assegura o direito à educação profissional visando integrar socialmente o adolescente e o adulto com deficiência. No que se refere à educação profissional, a *Lei de Diretrizes e Bases*

da Educação Nacional – lei federal n. 9.394/96 (Brasil, 1996) –, em seu inciso IV, assegura:

Educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Já o decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999), estabelece a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, que, em seu artigo 28, parágrafo 1º, afirma que a educação profissional da pessoa com deficiência deverá ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho. Não poderíamos deixar de citar também a lei federal 8.213/91, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1991), conhecida como a *Lei de Cotas*, que prevê a contratação de 2 a 5% de pessoas com deficiência¹ em empresas com mais de cem funcionários, sendo proibido qualquer ato discriminatório em relação a salário ou critério de admissão. Há também a lei federal n. 7.853, de 24 de outubro de 1996 (Brasil, 1996a), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, disciplinando a atuação do Ministério Público em benefício dessa população.

Com maior ou menor ênfase, todas essas diretrizes identificam a escola como a instituição responsável por coordenar ações que auxiliem o aluno com deficiência ou outras condições atípicas no processo de transição para a vida adulta, o qual, como discutido, está intimamente ligado à formação profissional e ao ingresso

¹ O percentual a ser aplicado deve estar de acordo com o número total de empregados da empresa contratante.

no mundo do trabalho. A educação, então, desempenha um papel fundamental no sentido de oportunizar a diminuição da exclusão e promover a participação efetiva dessas pessoas na sociedade. Para tal, cabe aos sistemas de ensino desenvolver ações e investir na qualificação desse alunado de forma comprometida e engajada com os objetivos de uma sociedade inclusiva.

Transição para a vida adulta e ingresso no mercado de trabalho: caminhos percorridos para favorecer jovens com necessidades especiais

Entendendo que a formação profissional é uma etapa determinante na vida de qualquer pessoa, é possível, por meio dos princípios da educação inclusiva, ampliar as possibilidades de inserção social de jovens com deficiência ou outros grupos tradicionalmente excluídos a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que os preparem para a vida adulta e a inserção no mundo do trabalho. Para isso, porém, é preciso que os anos que esses alunos passam na escola contribuam para favorecer sua inclusão social. Concordando com Dejours,

o trabalho sempre coloca à prova a subjetividade, da qual esta última sai acrescentada, enaltecida ou, ao contrário, diminuída, mortificada. Trabalhar constitui, para a subjetividade, uma prova que a transforma. Trabalhar não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar, até mesmo para se realizar (2004, p. 30).

Noronha e Ambiel (2006), estudando a produção científica da área de orientação profissional, mostram que é no período da adolescência que se intensificam as identificações, aptidões e perspectivas de futuro. Entretanto, Mendes, Nunes, Ferreira

e Silveira (2004), pesquisando a produção científica de programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, encontraram – num total de 479 dissertações e teses focadas na formação para o trabalho – apenas 18 estudos sobre profissionalização de indivíduos com deficiência, sendo que a maior parte era voltada para sujeitos com deficiência intelectual menos comprometidos. Os autores dos estudos analisados apontaram, entre outros aspectos, a precariedade dos programas vocacionais das instituições especializadas, sua desvinculação da realidade do mercado competitivo, bem como a falta de clareza em relação aos objetivos das oficinas protegidas e pedagógicas.²

Das pesquisas analisadas por Mendes et al. (2004), três estudos buscaram desenvolver metodologias alternativas de preparação para o trabalho a partir de treinamento sistematizado de tarefas específicas, ensinadas por meio de procedimentos baseados na análise aplicada do comportamento (ou modificação de comportamento). Outro destaque foi o sucesso de programas desenvolvidos em ambiente regular de trabalho, o que sugere ser esta uma maneira eficaz de capacitação e inclusão da pessoa com deficiência num contexto competitivo.

Segundo Araújo (2008), os programas de preparação para o trabalho desenvolvidos no âmbito da educação especial podem ser divididos em duas vertentes: propostas de trabalho no espaço de instituições especializadas e propostas de preparação para o trabalho na comunidade. Na primeira vertente, nas instituições especializadas, são desenvolvidas as seguintes modalidades:

- *Oficina pedagógica* – Tem caráter educativo e sem fins lucrativos; ocorre num ambiente supervisionado, onde o objetivo é desenvolver hábitos de autonomia pessoal e social, que ajudem o sujeito a se integrar melhor em

² Discorreremos sobre as mesmas ao longo deste texto.

ambiente de trabalho competitivo. É destinada a jovens portadores de deficiência com idade acima de 14 anos.

- *Oficina protegida ou abrigada* – Visando à iniciação profissional, esse tipo de oficina, também sem fins lucrativos, é realizado em ambiente supervisionado, onde os aprendizes são preparados para assumir uma função produtiva e renumerada, o que os ajuda a manter hábitos e atitudes adquiridos nos estágios anteriores. É destinada a jovens com deficiência a partir dos 16 anos.
- *Centro de reabilitação* – Constitui-se numa modalidade alternativa de preparação para o trabalho e tem por objetivo integrar socialmente a pessoa com deficiência por meio de programas de reabilitação em que constam atividades de orientação vocacional, tratamento e colocação seletiva em trabalho competitivo. É voltado, prioritariamente, para pessoas com deficiências físicas, motoras e sensoriais.

No segundo caso, ou seja, no âmbito dos programas de preparação para o trabalho na comunidade, Araújo (2008) destaca a proposta de *emprego apoiado*, que surgiu a partir de novas pesquisas na área e do movimento de insatisfação crescente com o modelo prevalecente de serviços profissionalizantes. Tal proposta objetiva a inclusão laboral de pessoas com diferentes graus de comprometimento, propiciando um emprego regular remunerado no mercado competitivo de trabalho. O diferencial é que o treinamento é exercido em ambientes naturais, isto é, em locais reais de atividades laborais (empresas, escritórios, fábricas e outros espaços).

As formas mais comuns de emprego apoiado são a *colocação individual* e a *colocação seletiva*. Na colocação individual, a pessoa com deficiência, que já foi “capacitada para o exercício das funções ocupacionais” (Araújo, 2008, p. 25), pode necessitar de

suportes físicos e/ou pessoal intensivo e constante no ambiente de trabalho. Por exemplo: um guia escrito ou ilustrado para guiar a atividade a ser desenvolvida no ambiente de trabalho ou o apoio de um colega ou supervisor de trabalho para auxiliar na execução da tarefa laboral. Cabe pontuar que esses apoios e suportes poderão ser retirados gradativamente de acordo com o desenvolvimento do trabalhador com deficiência ou outra necessidade especial. A intenção é proporcionar o desenvolvimento da autonomia desse trabalhador no ambiente laboral por meio de um apoio personalizado, específico para sua necessidade (Mascaro, 2012). A colocação seletiva, por sua vez, desenvolve-se por meio do sistema de equipes móveis de trabalhadores com deficiência que se deslocam para uma variedade de locais de trabalho, com o acompanhamento de um supervisor (Araújo, 2008).

Diante do exposto, fica claro que a preparação do jovem com deficiência para uma atividade laboral, seja no contexto das instituições educacionais, seja diretamente na comunidade, tem como ponto de destaque a necessidade do planejamento de suportes para que esse jovem se adapte ao ambiente de trabalho. Indo mais além, num modelo de preparação profissional com base no paradigma da inclusão, o objetivo não é simplesmente preparar esse jovem para se encaixar nos padrões de um provável posto de trabalho. Ou seja, o foco não está apenas na formação do jovem, mas na tentativa de minimizar as barreiras do ambiente de trabalho e modificar esse espaço para receber a diversidade.

Visando investigar novas estratégias para preparação e treinamento profissional de pessoas com deficiência intelectual, foi realizado recentemente, na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), o projeto *Suporte à Inclusão Social de Jovens e Adultos*. Este teve como proposta básica adaptar à realidade local procedimentos referentes a propostas de inserção laboral utilizadas nos Estados Unidos e na Europa (Mascaro, Carvalho e Rocha, 2011).

Como estratégia básica, foi elaborada uma programação individual, organizada na forma de um “plano de inclusão”. Assim, para cada sujeito (alunos de uma escola especializada), foram estabelecidos objetivos a serem conquistados em curto e médio prazo, visando ao aumento de sua autonomia nas atividades de vida diária. Dentre essas, destacam-se: atividades de higiene e cuidados pessoais; realização de tarefas domésticas; utilização de transporte público; manuseio e uso de dinheiro; participação em atividades da vida comunitária; e habilidades voltadas à inclusão em ambientes formais do trabalho.

A instituição onde o estudo foi desenvolvido estava vivenciando um processo de ressignificação de sua proposta de educação profissional para alunos com deficiência intelectual, implementando cursos adaptados que valorizassem as potencialidades dos alunos. Partindo desse contexto, Mascaro (2012),³ em sua dissertação de mestrado, analisou um desses cursos de capacitação profissional para alunos com deficiência intelectual. O estudo objetivava analisar o desenvolvimento dos alunos numa proposta diferenciada de formação profissional, bem como a formação do professor para atuar nesse contexto. A pesquisa consistiu num estudo de caso, executado por meio da metodologia da pesquisa-ação colaborativa, envolvendo diretamente a professora do curso de Auxiliar de Serviços Gerais. Em linhas gerais, foram elaborados, colaborativamente, planos individualizados para cada aluno, visando atender às suas necessidades de apoio. Esses planos foram preparados ao longo de seis meses, período em que a pesquisadora entrevistou os alunos, seus pais e a professora, e os observou durante as atividades na escola. A partir da análise do material do estudo, a professora da turma e a pesquisadora confeccionaram

³ Trata-se da dissertação da segunda autora, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 2012.

a proposta do plano individualizado com enfoque no apoio às necessidades individuais do aluno e em sua inclusão no mundo do trabalho.

Na análise dos dados, foi constatada a relevância do desenvolvimento de uma proposta individualizada de formação profissional para esse alunado, voltada para o desenvolvimento de suas aptidões individuais. Um fator fundamental para o sucesso da proposta foi o investimento pessoal da professora numa capacitação que lhe permitisse construir um processo de ensino-aprendizagem para seus alunos num novo contexto. Cabe ressaltar, também, que o estudo citado faz parte da iniciativa da escola na busca de parcerias para implantação de mudanças em seu escopo de atuação. Essa ação resultou na articulação com a universidade e uma empresa que lhe presta serviços, para as quais os alunos do referido curso estavam sendo preparados.

De modo geral, pesquisas como a de Mascaro (2012) mostram caminhos possíveis para uma nova perspectiva de educação profissional no ambiente da escola especial. Entendemos que alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais precisam, frequentemente, de uma capacitação diferenciada, para além do currículo escolar tradicional. E um dos caminhos para que a escola possa auxiliá-los na transição para a vida adulta é proporcionar formação continuada de seus professores, em parceria com a universidade.

Conforme discutido, para além da formação profissional em si, é importante, sobretudo no caso de grupos marginalizados, que se pense numa proposta de trabalho pedagógico que propicie não só seu ingresso, mas, sobretudo, sua permanência no mercado de trabalho. Cezar (2012) entrevistou jovens e adultos com deficiência intelectual, previamente empregados em diferentes empresas, mas que haviam se desligado do trabalho ou foram demitidos, e verificou que a maioria alegava insatisfação com o serviço.

Luecking (2009) corrobora essa constatação quando, ao discutir o processo de orientação profissional para esse público, ressalta a importância de se compreender e levar em consideração, na busca pelo posto de trabalho, o desejo e as expectativas do indivíduo. Ou seja, se um dos objetivos da inclusão laboral é, justamente, o desenvolvimento da autonomia e o empoderamento de pessoas com necessidades especiais, elas precisam tomar consciência e aprender a expressar o tipo de atividade laboral que gostariam de desempenhar. Só assim poderão, na medida das possibilidades, como os demais, exercer o direito de escolher em que área desejam trabalhar.

Luecking (2009) defende ainda que todos os indivíduos com deficiência devem participar de programas de transição para o trabalho ainda durante o período escolar. Para tal, a escola deverá propor estágios e visitas a diversas empresas e instituições, entre outras ações. Esse tipo de estratégia tem como finalidade despertar no aluno o desejo de ingressar no mundo do trabalho, fazê-lo perceber suas aptidões e seus interesses, dando a ele, assim, a oportunidade de escolher a atividade laboral que melhor atenda às suas necessidades e expectativas. Além disso, esses programas de transição proporcionam ao sujeito com deficiência experiências de trabalho, o que vai ao encontro da exigência da maioria das empresas.⁴

Para favorecer a inclusão desse público no mercado de trabalho, foi desenvolvido, por pesquisadores norte-americanos (Luecking, 2009, 2012, 2012a; Martin-Luecking, 2012, entre outros), o conceito de *emprego customizado*. A proposta de emprego customizado consiste na adaptação de uma função ou posto de trabalho de acordo com a necessidade ou habilidade do indivíduo que busca um emprego. Em alguns casos, pode ser criada uma

⁴ Acreditamos que esses programas são válidos para todos os estudantes, inclusive para aqueles que pretendem progredir até o ensino superior, e não somente para os que apresentam uma deficiência ou condição atípica de desenvolvimento.

atividade ou função que até então não existia no setor, mas que ajuda o andamento do serviço, a qual pode ser executada por uma pessoa com deficiência, em determinado posto de trabalho. O desafio é individualizar, para atender às habilidades do trabalhador com deficiência, uma atividade que otimize outras tarefas executadas pelos demais funcionários, beneficiando, assim, tanto o empregado quanto o empregador (Programa Integrando, 2009).

O emprego customizado parte do pressuposto de que, desde que haja, quando necessárias, adaptações em rotinas e/ou tarefas, mesmo pessoas com deficiência ou outras condições atípicas são capazes de produzir e trazer lucro para a empresa. É a chamada *win-win situation*, que significa “situação em que todos ganham”. Ou seja, o empregador ganha com a produção do funcionário (e, no caso do Brasil, cumpre as cotas) e este ganha os benefícios do emprego. O diferencial que garante o sucesso dessa proposta é que as modificações são pensadas visando atender tanto às necessidades da pessoa com deficiência quanto às do empregador.

Por exemplo: num salão de beleza, percebe-se que os cabeleireiros poderiam desempenhar suas atividades de forma mais ágil e eficiente, atendendo a mais clientes, se houvesse uma pessoa encarregada de separar materiais (grampos, elásticos, prendedores), encher os frascos de xampu e condicionador etc. Surge, assim, a oportunidade de “customizar” essa função para um empregado com deficiência, que possa ser treinado para desempenhar tal tarefa.

Dessa forma, a nova atividade ou posto de trabalho beneficiará tanto a pessoa com deficiência quanto seu empregador, pois a primeira terá uma colocação profissional, um emprego, e o segundo contará com uma melhor dinâmica para atender a seus clientes. Por isso, diz-se que a proposta de emprego customizado é baseada numa relação de benefícios numa via bilateral, em que cada uma das partes (empregado e empregador) é atendida em suas necessidades (Mascaro, Carvalho e Rocha, 2011).

Certamente, o empregador não poderá exigir habilidades e/ou esperar que o funcionário desempenhe funções que ele, pelo menos no momento, não tem condições de exercer. Por isso, em alguns casos, a atividade designada para essa pessoa resultará na criação ou adaptação individualizada de um posto de trabalho que não existia, mas que, após uma análise, verifica-se que poderia contribuir para o melhor desempenho da empresa.

Outro aspecto determinante nessa proposta é que a pessoa com deficiência é orientada individualmente. Há um profissional especializado⁵ que, por intermédio de informações previamente coletadas (em entrevistas com familiares, professores e o próprio indivíduo), identifica e analisa as características singulares de cada candidato ao emprego, antes de visitar o empregador. Algumas questões analisadas são: interesses e preferências, limitações, formação, experiência profissional, habilidades e competências, necessidades de suporte e adaptações (Redig, 2012).

Portanto, para se encaminhar uma pessoa com deficiência a uma empresa ou a qualquer outro tipo de instituição, é preciso um contato prévio com a mesma, a fim de se compreender sua dinâmica, organização, seus pontos fortes e fracos, suas demandas. E aí, a partir das informações obtidas, pode-se estruturar a customização de atividades e tarefas que o postulante ao emprego venha a exercer, com maior ou menor supervisão, de forma que se beneficie a empresa e se garanta seu emprego (Luecking, 2009, 2012; Redig, 2012). Como enfatiza Luecking (2011), os contatos com as empresas são fundamentais para facilitar a customização das atividades laborais e a descoberta de novas oportunidades de trabalho para as pessoas com deficiência.

⁵ Nos Estados Unidos, esse profissional é chamado de *job coach*, que significa, literalmente, “treinador de emprego”. No Brasil, têm sido utilizadas outras denominações, como gerente de trabalho, instrutor ou supervisor externo.

Em síntese, o *emprego customizado* é o resultado da reestruturação ou criação de postos de trabalho, funções ou atividades, de modo compatível com as habilidades e adequações para as necessidades especiais do trabalhador. Essa gestão é facilitada pelo suporte de um profissional especializado que, em parceria com o supervisor da empresa, desenha o modelo específico de customização da tarefa e, quando necessário, treina e acompanha (pelo menos inicialmente) o trabalhador, de forma individualizada, na realização da tarefa.

Atenção especial deve ser dada à diferença entre as modalidades de *emprego customizado* e *emprego apoiado*. Embora ambas sejam estratégias para facilitar a inclusão no trabalho de pessoas com deficiência, a primeira consiste na adaptação de uma função ou atividade e até mesmo na criação de um novo posto de trabalho. Na segunda, os funcionários são contratados para desenvolver atividades já existentes na empresa, com suporte, quando necessário. Ainda que no emprego apoiado sejam feitas, constantemente, adaptações no modo como a tarefa será desenvolvida pelo indivíduo, o produto ou objetivo final é o mesmo, o que limita, de certa forma, as possibilidades de pessoas mais comprometidas ocuparem as posições disponíveis.

Na primeira vertente, por sua vez, a atividade não é customizada apenas para a pessoa com deficiência, mas também para a empresa. O desafio é encontrar um emprego em que o sujeito possa exercer alguma função na qual tenha possibilidade de ser bem-sucedido; a ideia é que ele não precise procurar uma vaga já existente, em que tenha de se encaixar⁶ (Luecking, 2012). Porém, independentemente do modelo utilizado, como lembra o autor,

⁶ Guardadas as devidas características, as diferenças entre emprego apoiado e customizado equivalem, no âmbito escolar, aos modelos de integração e inclusão, respectivamente.

qualquer forma de procurar empregar uma pessoa com deficiência é válida, pois, em suas palavras, *trabalhar é bom!*

Para finalizar, destacamos a importância do papel da escola no processo de transição para a vida adulta e na preparação para a vida profissional de pessoas com deficiência ou outras necessidades especiais. A educação se configura como elemento formador e articulador de propostas e estratégias que visam ao desenvolvimento pleno do sujeito e deve estar fundamentada nos princípios de diversidade, liberdade e dignidade. De fato, ela é o caminho para que sejam proporcionadas a esses indivíduos habilidades que lhes facilitem a inclusão social, a equiparação de oportunidades e a realização pessoal. Só por meio da educação será possível estimular o desenvolvimento de sua autoestima e sua maior autonomia, garantindo, dessa forma, condições para o exercício de sua cidadania.

Como vimos, existem várias possibilidades de inserção desse público no mercado de trabalho: parcerias, estágios, emprego apoiado, emprego customizado, entre outras. Nesse sentido, consideramos que o projeto político-pedagógico desenvolvido por escolas, instituições ou centros de treinamento profissional precisa partir da identificação das necessidades individuais de cada aluno para, assim, elaborar práticas pedagógicas capazes de promover a participação democrática e o exercício dos direitos desses indivíduos.

Referências

- AGUIAR, Adriana Augusto Raimundo. *Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental* (tese). Doutorado em Educação Especial. UFSCar, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostical and statistical manual of mental disorder* (DSM IV). 4 ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2000.
- ANACHE, Alexandra Aiach e MITJÁNS, Albertina Martinez. “Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem”. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 2007, v. 11, n. 2, pp. 253- 74.
- ANDRÉ, Marli. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- ANTIPOFF, Helena. “Pensamentos de Helena Antipoff”. *Fundamentos da educação*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial/ Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992, pp. 401-3. (Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, v. 2.)
- ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha. *Deficiência mental, suporte comunitário e transição para o trabalho*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CAPES-PRODOC, 2008.
- ARAÚJO, Janine Praça e SCHMIDT, Andréia. “A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2006, v. 12, n. 2, pp. 241-3.
- ARÓN, Ana Maria e MILICIC, Neva. *Viver com os outros: programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas: Alínea, 1994.

- ARRUDA, Samara Cliscia Alves de. *Inclusão escolar e o papel da mediação* (monografia). Licenciatura em Pedagogia. UERJ, 2013.
- BEGUN, Ruth Weltmann. *Social skills curriculum activities library: social skills lessons and activities for grades 7-12*. São Francisco: John Wiley & Sons/The Center for Applied Research in Education, 1996.
- BERSCH, Rita. “Tecnologia assistiva”. In SCHIRMER, C. (org.). *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BEUKELMAN, David e MIRANDA, Patt. *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2005.
- BEYER, Hugo Otto. “O pioneirismo da escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes”. *Cadernos de Educação Especial*, 2005, n. 25. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005>. Acesso em jan. 2013.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; PRETTE, Zilda; PRETTE, Giovana; MONTANHER, Ana Roberta; BANDEIRA, Marina; e PRETTE, Almir. “A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos”. In BANDEIRA, Marina; PRETTE, Zilda; e PRETTE, Almir (orgs.). *Estudo sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, pp. 17-45.
- BONDY, Andy e FROST, Lory. *PECS: The Picture Exchange Communication System*. Cherry Hill, N.J.: Pyramid Educational Consultants, Inc., 1994.
- BOSA, Cleonice. “Autismo: atuais interpretações para antigas observações”. In BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice; et al. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 21-39.
- e CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. “Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura”. *Psicologia & Sociedade*, 2009, 21 (1), pp. 65-74.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- . *Lei federal n. 8.213/1991*. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, disciplina a atuação do Ministério Público, define critérios e dá outras providências. 1991.
- . *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei n. 9.394/96, 20 dez. 1996.
- . Ministério da Justiça. *Lei n. 7.853/89 e decreto n. 914/93. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília, 1996a.
- . *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora da Deficiência. Decreto n. 3.298, 20 dez. 1999*. MEC/SEESP, 1999.

- . *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de pequeno porte*. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- . *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2001.
- . *Parecer n. 17/2001*. Sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em jan. 2013.
- . *Lei n. 10.845/04*. Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em jan. 2013.
- . *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 2006.
- . *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, jan. 2008.
- . *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.
- . *Decreto 7.611*, 17 nov. 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- . *Decreto 7.612*, 17 nov. 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2011a.
- . IBGE. *Censo demográfico 2010 – resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro, 27 abr. 2012. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 15 dez. 2012.
- . *Lei n. 12.764*, 27 dez. 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012a.
- BRAUN, Patrícia. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual* (tese). Doutorado em Educação. UERJ, 2012.
- e VIANNA, Márcia Marin. “Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico”. In PLETSCHE, Márcia Denise e DAMASCENO, Allan (orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica (RJ): Ed. da UFRJ, 2010, pp. 23-34.
- BUENO, José Geraldo. “Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1999, v. 3, n. 5, 1999, pp. 7-25.

- . “As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?” In BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; e SANTOS, R. A. dos (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Junqueira & Marin Editores, 2008, pp. 43-66.
- CABALLO, Vicente E. “Treinamento em habilidades sociais”. In --- (org.). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos, 2002, pp. 361-98.
- . “Elementos componentes da habilidade social”. In --- (org.). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos, 2003, pp. 17-97.
- CAMARANO, Ana Amélia; PAZINATO, Maria Tereza; KANSO, Solange; e VIANNA, Caroline. “A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios?”. *Boletim de Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise*, Rio de Janeiro, 2003, n. 21, pp. 53-66.
- CAMARGOS, Walter Júnior (org.). *Transtornos invasivos do desenvolvimento – 3º milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
- CAMPOS, Rodrigo Carneiro de. “Aspectos neurológicos do autismo infantil”. In CAMARGOS, Walter Júnior (org.). *Transtornos invasivos do desenvolvimento – 3º milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
- CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia; e TOYODA, Cristina Yoshie. “Ensino colaborativo: uma proposta de intervenção em uma sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência incluídos”. *Anais. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2007. Disponível em <http://www.uel.br/eventos>. Acesso em jan. 2013.
- CEZAR, Kátia Regina. *Pessoas com deficiência intelectual: inclusão trabalhista – lei de cotas*. São Paulo: LTR, 2012.
- CHUN, Regina Yu Shon. “Questões de linguagem na comunicação suplementar e/ou alternativa”. In LACERDA, Cristina e PANHOCA, I. (org.). *Tempo de fonoaudiologia III*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002.
- CORRÊA NETTO, Marcia Mirian F. *A comunicação alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de educação e saúde* (dissertação). Mestrado em Educação. UERJ, 2012.
- CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto (Portugal): Porto, 1999.

- CUNHA, Ana Cristina Barros e ENUMO, Sonia Regina Fiorin. *Mediação materna no desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual*. Curitiba: Juruá, 2010.
- CUNHA, Ana Cristina Barros e MAGALHÃES, Joyce Goulart. *Oficina de Aprendizagem Mediada: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em educação inclusiva*. Curitiba: Juruá, 2011.
- CUNHA, Nathália Moreira da. *O estagiário mediador na proposta de educação inclusiva: desafios e possibilidades* (monografia). Licenciatura em Pedagogia. UERJ, 2013.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho; SCHNECKENBERG, Marisa; TASSA, Khaled Omar Mohamad El; e CHAVES, Letícia. “Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos”. *Educar em Revista*, 2011, n. 42, pp. 229-43.
- CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro da; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; e NASCIMENTO, Herica Aguiar. *Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. UEL, 2011.
- DAMIANI, Magda Floriana. “Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios”. *Revista Educar*, Curitiba (Ed. UFPR), 2008, n. 31, pp. 213-30.
- DEJOURS, Christophe. “Subjetividade, trabalho e ação”. *Revista Produção*, 2004, 14 (3), pp. 27-34.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira e DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- . *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- . “Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais”. In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; e WILLIAMS, L. C. A. (orgs.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004, pp. 149-57.
- . *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, interpretação e apuração*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- DELIBERATO, Débora. “Habilidades expressivas de um aluno não falante com diferentes interlocutores”. In NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M.; e GOMES, M. (orgs.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisa e experiências*. Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2007, pp. 137-42.
- . Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In ---; GONÇALVES, M. J.; e MACEDO, E. C. (orgs.).

- Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2009, pp. 264-75.
- DUEK, Viviane Preichardt e MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. “O potencial dos casos de ensino para a formação de professores na perspectiva inclusiva”. In MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; e PIRES, J. (orgs.). *Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes*. Natal: Ed. da UFRN, 2012, pp. 183-98.
- ESTEF, Suzanli. *Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar* (monografia). Licenciatura em Pedagogia. UERJ, 2013.
- FAGUNDES, Antônio Jairo. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1992.
- FALCONE, Eliane Oliveira. “Contribuições para o treinamento de habilidades de interação”. In GUILHARDI, H.; MADI, M.; QUEIROZ, P.; e SCOZ, M. (orgs.). *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento*. Santo André: ESETec, 2002, pp. 91-104.
- FENTY, Nicole; McDUFFIE-LAUDRM, Kim; e FISHER, Gary. “Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy”. *Teaching Exceptional Children*, 2012, v. 44, n. 6, pp. 28-37.
- FERNANDES, Ediclêa Mascarenhas; SOUZA, Luciane Porto Frazão; SUPLINO, Maryse; e MOREIRA, Priscilla dos Santos. “Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades”. In GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011a, pp. 153-71.
- FERREIRA, Bárbara Carvalho et al. “Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial”. *Revista Educação Especial*, 2007, n. 29. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em abr. 2013.
- FEUERSTEIN, Reuven. *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press, 1980.
- e FEUERSTEIN, S. “Mediated learning experience: a theoretical review”. In FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina; e TANNENBAUM, Abraham (orgs.). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychological and learning implications*. Londres: International Center for Enhancement of Learning Potencial (ICELP), 1991, pp. 3-51.
- FONSECA, Vitor. *Cognição e aprendizagem: abordagem neuropsicológica psicopedagógica*. Lisboa: Âncora Editora, 2001.
- FONTES, Rejane de Souza. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009.
- FREIRE, Lucia Helena de Vasconcelos. “Formando professores”. In CAMARGOS, Walter Júnior (org.). *Transtornos invasivos do desenvolvimento – 3º*

- milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005, pp. 138-42.
- FREIRE, Paulo. “Papel da educação na humanização”. *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro, out. 1969, ano IV, n. 9, pp. 123-32.
- GALVÃO FILHO, Teófilo. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas* (tese). Doutorado em Educação. UFBA, 2009.
- GIANGRECO, Michael e BROER, Stephen. “Questionable utilization of para-professionals in inclusive schools: are we addressing symptoms or causes?”. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Austin (Texas), 2005, 20 (1), pp. 10-26.
- GIKOVATE, Carla e MOUSINHO Renata. “Autismo: conceito, diagnóstico e quadro clínico”. In LAMOGLIA, Aline (org.). *Temas em inclusão: saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Synergia/UNIRIO, 2009, pp. 131-41.
- GIVIGI, Rosana Carla. “Criando novas práticas inclusivas com o trabalho colaborativo”. In MENDES, Enicéia Gomes e ALMEIDA, Amélia Almeida (orgs.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012, pp. 263-79.
- GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
- . “Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade”. In LONGHINNI, M. D. (org.). *O uno e o diverso na educação escolar*. Uberlândia: EDUFU, 2011, pp. 75-92.
- . *Novas perspectivas para inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual*. Palestra proferida no IX Congresso das APAEs do Rio Grande do Sul. Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo (RS), jul. 2013.
- ; FONTES, Rejane de Souza; e PLETSCHE, Márcia Denise. “Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino”. *Revista Inclusão Social: Desafios de uma Educação Cidadã*, Duque de Caxias (RJ) (Unigranrio), nov. 2006, n. 6, pp. 13-33.
- e PLETSCHE, Márcia Denise. *Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na escola especializada Favo de Mel*. Palestra proferida na FAETEC, dez. 2009.
- e PLETSCHE, Márcia Denise. “Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do município do Rio de Janeiro”. In ANACHE, A. A. e OSÓRIO, A. C. N. (orgs.). *Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos*. Campo Grande (MS): Ed. UFMS, 2010, pp. 89-106.

- ; e BLANCO, Leila de Macedo Varela. “Educação especial no contexto de uma educação inclusiva”. In GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, pp. 15-35.
- e MENEZES, Adriana. “A educação inclusiva nas políticas públicas brasileiras”. *Educação inclusiva e cotidiano escolar*. Curso de Pedagogia à distância. UERJ-CEDERJ, 2012.
- e PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação.)
- ; VIANNA, Márcia Marin; e REDIG, Annie Gomes. “Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente”. *Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas*, 2012, v. 34, pp. 79-100.
- GLENNEN, Sharon. “Introduction to augmentative and alternative communication”. In --- e DECOSTE, Denise (orgs.). *Handbook of augmentative communication*. San Diego: Singular, 1997, pp. 3-19.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- GOLDSTEIN, Howard. *Naturalistic approaches to communication intervention for children with developmental disabilities* (seminário de doutoramento). Universidade do Porto, 2003.
- GOMES, Camila Graciella Santos e MENDES, Enicéia Gonçalves. “Escarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília (SP), set.-dez. 2010, v. 16, n. 3, pp. 375-96.
- GOMES, Claudia e BARBOSA, Altemir José Gonçalves. “Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília (SP) (ABPEE), 2006, v. 12, n. 1. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 25 mar. 2010.
- GRESHAM, Frank e ELLIOTT, Stephen. *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.
- GRUP DE RECERCA EN ORENTACIÓ PSICOPEDAGÒGICA. *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Barcelona: Ciranda Cultural, 2009.
- HAYWOOD, Carl. *Cognitive early education*. Massachusetts: Charlsbridge Publishers, 1995.
- HUMPHREY, Neil e SYMES, Wendy. “Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings”. *Autism*, 2011, v. 15, n. 4, pp. 397-419.

- JESUS, Denise Meyrelles de. “Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa ação-colaborativa”. In BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, pp. 95-106.
- . “O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa – crítica como possibilidade de instituição e práticas educacionais mais inclusivas?”. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; e JEUS, D. M. de (orgs.). *Educação especial – diálogo com a pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, pp. 139-60.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. “Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade”. *Educação & Sociedade* (Impresso), 2012, v. 33, pp. 849-83.
- KLIN, Ami. “Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral”. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2006, v. 28, pp. 3-11.
- LAMPREIA, Carolina e LIMA, Mariana Machado de Rocha. *Instrumento de vigilância precoce do autismo: manual e vídeo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LEÃO, Letícia Lima e AGUIAR, Marcos José Burle. “Aspectos genéticos dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento”. In CAMARGOS, Walter Júnior (org.). *Transtornos invasivos do desenvolvimento – 3º milênio*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
- LEBLANC, Judith Marie. *El curriculum funcional en la educación de la persona con retardo mental*. Texto apresentado no Simpósio Internacional COANIL. Santiago (Chile), nov. 1991.
- LOURENÇO, Gerusa Ferreira. *Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização* (tese). Doutorado em Educação Especial. UFSCar, 2012.
- LUECKING, Richard G. *The way to work: how to facilitate work experience for youth in transition*. Washington, D.C.: Paul H. Brookes Publishing Co., 2009.
- . “Connecting employers with people who have intellectual disability”. *Journal of Policy, Practices and Perspectives*, ago. 2011, n. 4, v. 49, pp. 261-73.
- . *Emprego customizado: empregando pessoas com necessidades especiais*. Workshop realizado na UERJ, mai. 2012.
- . *O caminho para o trabalho: introduzindo o perfil pessoal positivo*. Palestra ministrada na Escola Especial Favo de Mel da rede de ensino da FAETEC, mai. 2012a.
- MANOLIO, Carina Luisa *Análise das habilidades sociais educativas na interação professor-aluno* (dissertação). Mestrado em Educação Especial. UFSCar, 2009.

- MANZINI, Eduardo José e DELIBERATO, Débora. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para comunicação alternativa*. 2 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- MARIN, Márcia e MORAIS, Jaqueline. “Plano de Ensino Individualizado (PEI): medida de discriminação positiva ou fator de reforço de exclusão?”. *Anais*. VII Encontro Internacional Inclusión: Avances, Retos y Propuestas Alternas (CD-ROM). Cidade do México, 2012.
- MARTIN-LUECKING, Debra. *Plano de transição e Programa de Ensino Individualizado (PEI)*. Palestra ministrada na UERJ, 2012.
- MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual: estudo de caso de um curso de Educação Profissional* (dissertação). Mestrado em Educação. UERJ, 2012.
- ; CARVALHO, Ana Cristina; e ROCHA, Livia Vitorino. “Suporte à inclusão social de jovens e adultos com deficiência intelectual”. *Democratizar*, jan.-abr. 2011, v. 5, n. 1. Disponível em http://www.faecet.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v5n1/democratizar.v.n.1jan.abr.2011carvalho_mascaro_rocha.pdf. Acesso em 15 dez. 2011.
- McINERNEY, Mauricy. Palestra realizada no Seminário Internacional Inclusão em Educação: FAETEC no Mundo do Trabalho. Rio de Janeiro: FAETEC, mar. 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. “Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar”. In ---; ALMEIDA, Maria Amélia; e HAYASHI, Muro (orgs.). *Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2008, v. 1, pp. 92-122.
- . *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2010.
- ; FERREIRA, Júlio Romero; e NUNES, Leila Regina de Paula. “Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia”. In NUNES, Francisco de Paula (org.). *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, pp. 98-149.
- ; NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; e SILVEIRA, Lígia Cardoso. “Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência”. *Temas em Psicologia da SBP*, 2004, v. 12, n. 2, pp. 105-18.
- ; MARQUES, Lúcia da Cruz; e LOURENÇO, Gerusa Ferreira. “A abordagem colaborativa em pesquisas na educação especial: aliando produção de conhecimento com formação e prestação de serviço”. In MENDES, Enicéia Gonçalves e ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). *A pesquisa sobre inclusão*

- escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília (SP): ABPEE, 2012, pp. 383-95.
- MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. “As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão?”. In PLETSCHE, Márcia Denise e DAMASCENO, Alan (orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica (RJ): Ed. da UFRRJ, 2010, pp. 169-87.
- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* (dissertação). Mestrado em Educação. UERJ, 2012.
- MENTIS, Mandia. *Aprendizagem mediada – dentro e fora da sala de aula*. São Paulo: Senac/Instituto Pieron, 2002.
- MERCADANTE, Marcos; GAAG, Rutger Van; e SCHWARTZMAN, José Salomão. “Transtornos invasivos do desenvolvimento não autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação”. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2006, pp. 12-20.
- MERRIEL, Kenneth William. “Assessment of children’s social skills: recent developments, best practices and new directions”. *Exceptionality*, 2001, n. 9, pp. 3-18.
- MOLINA, Renata Cristina Moreno. *Capacitação de professores para a promoção do desempenho social e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem* (tese). Doutorado em Educação Especial. UFSCar, 2006.
- MOREIRA, Eliana Cristina e CHUN, Regina Yu Shon Chun. “Comunicação suplementar e/ou aumentativa: ampliando a possibilidade de indivíduos sem fala funcional”. In LACERDA, Cristina B. Feitosa e PANHOCA, Ivone (orgs.). *Tempo em fonoaudiologia*. São Paulo: Universitária, 1997, pp. 37-175.
- MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; e NÓBREGA, Vanessa. “Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões”. *Revista Psicopedagogia*, 2010, 27 (82), pp. 92-108.
- MURTA, Sheila Gardini. “Favorecendo a convivência: o papel da escola no desenvolvimento de habilidades sociais”. *Jornal de Psicopedagogia*, 2002, v. 38, n. 4.
- NASCIMENTO, Hérica. *O plano educacional individualizado e o currículo funcional natural como estratégias para favorecer o aprendizado de alunos com deficiência intelectual* (monografia). Graduação em Pedagogia. UERJ, 2011.
- NCC – NORTHERN CALIFORNIA COALITION FOR PARENT TRAINING AND INFORMATION. *The Individual Education Program (IEP)/ Plano Individualizado de Educação (PIE)*, s. d. Adaptação de Romeu Kazumi Sassaki, 1999.

- NETTO, Márcia Mirian Ferreira C. *A comunicação alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de educação e saúde* (dissertação). Mestrado em Educação. UERJ, 2012.
- NORONHA, Ana Paula Porto e AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. "Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica". *Psico-USF*, jan.-jun. 2006, v. 11, n. 1, pp. 75-84.
- NUNES, Débora Regina Paula. *Enhancing the use of augmentative communication systems of children with autism through caregiver-implemented naturalistic teaching strategies* (tese). State University (Flórida), 2006.
- e GOMES, Rosana. "Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola regular: uma proposta de intervenção". *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 2013 (no prelo).
- NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. "Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução". In --- (org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, pp. 1-13.
- . *Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para alunos com deficiência*. Relatório de pesquisa aprovado e financiado pelo CNPq, 2007.
- . *Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para indivíduos com deficiência*. Relatório do projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (proc. 26/110235/2007), 2009.
- . *Formação inicial e continuada de professores comprometida com a inclusão educacional do aluno com deficiência: do ensino fundamental à universidade*. Projeto de pesquisa aprovado e em andamento. Financiado pelo CAPES-PROESP, 2009.
- . *Tecnologia assistiva para a inclusão comunicativa de alunos com deficiência: formação continuada de professores*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (proc. 26/110047/2010), 2010.
- e DANELON, Maria Cristina. "A pesquisa na sala de aula: um caminho acidentado". In BAPTISTA, Cláudio e JESUS, Denise (orgs.). *Pesquisa em educação especial: conhecimento e margens*. Porto Alegre: Mediação, 2009, pp. 123-39.
- ; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; e SCHIRMER, Carolina Rizzotto. "Comunicação alternativa: passaporte para a inclusão escolar". In MAIA, C. (org.). *Tecnologias assistivas: experiências e desafios*. Mossoró (RN): UERN, 2013 (no prelo).
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. "Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica". In ---;

- OMOTE, S.; e GIROTO, C. R. M. (orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- OLIVEIRA, Eloiza da Silva e MACHADO, Katia da Silva. “Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva”. In GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, pp. 36-52.
- OLIVEIRA, Margareth Neves. *O uso da comunicação alternativa e ampliada por pessoa com deficiência múltipla e prejuízo severo de fala na educação de jovens e adultos: um estudo de caso* (tese). Doutorado em Educação. UERJ, 2010.
- OLIVEIRA, Maria Cláudia; PINTO, Raquel Gomes; e SOUZA, Alessandra Silva. “Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos afetivos na transição para a vida adulta”. *Temas em Psicologia da SBP*, 2003, v. 11, pp. 16-27.
- PACHECO, José. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PELOSI, Miryam Bonadiu. *Inclusão e tecnologia assistiva* (tese). Doutorado em Educação. UERJ, 2008.
- . “Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para a inclusão escolar”. In MANZINI, Eduardo (org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília (SP): ABPEE, 2006, pp. 121-32.
- e NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula. “A inclusão dos alunos com deficiência física nas escolas regulares”. *Temas sobre Desenvolvimento*, 2010, 17, pp. 99-103.
- e SOUZA, Vera Lúcia Vieira. “O funcionamento das salas multifuncionais e o perfil de seus professores”. In MENDES, E. G. e ALMEIDA, M. A. (orgs.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília (SP): ABPEE, 2012, pp. 197-218.
- PERISSINOTO, Jacy. “Distúrbios da linguagem”. In SCHWARTZMAN, J. S. e ASSUMPÇÃO, F. B. (orgs.). *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 1995, pp. 101-10.
- PERRENOUD, Philippe. “Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica”. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas (SP), set.-dez. 1999, n. 12, pp. 5-12.
- . *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- . *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

- PINOLA, Andréa Regina Rosin. *Efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com deficiência mental incluídos* (tese). Doutorado em Psicologia. USP, 2010.
- PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- . “Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado na Baixada Fluminense”. *Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ*, Seropédica (RJ), 2012, pp. 31-48.
- . *Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado* (no prelo).
- ; GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; MASCARO, Cristina Angélica Aquino Carvalho de; e CRUZ, Mara. “Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”. *Anais. IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial*. UFSCar, 2010, pp. 1-10.
- e GLAT, Rosana. “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado”. *Revista Linhas Críticas da UnB*, Brasília (DF), 2012, v. 18, n. 35, pp. 193-208.
- e OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da DI* (mimeo), 2013.
- POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra E. S. de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; e GIROTO, Claudia Regina Mosca. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- PORTUGAL. “Decreto-lei n. 3/2008”. *Diário da República* (Ministério da Educação), 1ª série, 7 jan. 2008, n. 4.
- PRIZANT, Barry; WETHERBY, Amy; e RYDELL, Patrick. “Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders”. In WETHERBY, A. M. e PRIZANT, B. M. (orgs.). *Children with autism spectrum disorders: a developmental, transactional perspective*. Baltimore, M.D.: Paul Brookes Publishing Company, 2000.
- PROGRAMA INTEGRANDO. Academia Brasileira de Ciências. *Curso de Capacitação de Facilitadores do Desenvolvimento da Autonomia de Pessoas com Deficiência*. Material didático. Rio de Janeiro, 2009.
- QUITÉRIO, Patrícia Lorena. *Avaliação das habilidades sociais de jovens com paralisia cerebral usuários de comunicação alternativa* (dissertação). Mestrado em Educação Especial. UERJ, 2009.

- e NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. "Programa de Promoção de Habilidades Sociais com alunas da graduação em Pedagogia". *Anais. IX Congresso Brasileiro de Terapias Cognitivas*. Ribeirão Preto (SP), 2013.
- RABELO, Lucélia Cardoso e SANTOS, Rafaela Tognetti. "Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil". *Anais. VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, 2011, pp. 1915-24. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar>. Acesso em jan. 2013.
- REDIG, Annie Gomes. "Perfil pessoal positivo: estratégia para favorecer a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho". *Anais. V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial*. UFSCar, 2012, pp. 1315-30.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. "Pesquisa participante e pesquisa ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa", 2004. Disponível em <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em 30 mai. 2013.
- ROCHA, Aila Narene e DELIBERATO, Débora. "Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades". *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2012, n. 18, pp. 71-92.
- SACRISTÁN, Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, Leonor. "Diferenciação pedagógica: um desafio a entender". *Noesis*, out.-dez. 2009, n. 79, pp. 52-7.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual*. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- SCHIRMER, Carolina Rizzotto. *Metodologia problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em comunicação alternativa* (tese). Doutorado em Educação. UERJ, 2012.
- ; BROWNING, Nádia; BERSH, Rita de Cássia Reckziegel; e MACHADO, Rosângela. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SCHLOSSER, Rauf W. "Roles of speech output in augmentative and alternative communication: narrative review". *Augmentative and Alternative Communication*, 2003, 19, pp. 5-28.
- SCHWARTZMAN, José Salomão e ASSUMPÇÃO, Francisco Baptista. *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 1985.
- SENNA, Luiz Antônio Gomes. *Orientações para elaboração de projeto de pesquisa-ação em educação*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.

- SENRA, Ana Heloisa; MELLO, Evandro de; LIMA, Luciana de Sá; AMARAL, Maria Aparecida do; e PILAR, Patrícia Oliveira. *Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular*. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.
- SERRA, Dayse. *A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos* (dissertação). Mestrado em Educação. UERJ, 2004.
- . *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares* (tese). Doutorado em Psicologia Clínica. PUC-Rio, 2008.
- SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; MARIN, Márcia; ESTEF, Suzanli; e REDIG, Annie. “Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual”. *Anais*. V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CD-ROM). UFSCar, 2012.
- SOTO, Gloria e VON TETZCHNER, Stephen. “Supporting the development of alternative communication through culturally significant activities in shared educational settings”. In VON TETZCHNER, S. e GROVE, N. (orgs.). *Augmentative and alternative communication developmental issues*. Londres: Whurr, 2003, pp. 287-99.
- STANG, Kristin e LYONS, Barbara. “Effects of modeling collaborative teaching for pre-service teachers”. *Teacher Education and Special Education*, 2008, v. 31, n. 3, pp. 182-94.
- TANAKA, Eliza Oshiro e MANZINI, Eduardo José. “Concepções sobre o trabalho da pessoa com deficiência: o que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2005, v. 11, n. 2, pp. 273-94.
- TOMAZELLO, Michel. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TZURIEL, David. “Parent-child mediated learning interactions as determinants of cognitive modifiability: recent research and future directions”. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 1999, 125 (2), pp. 109-56.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- VALADÃO, Gabriela Tannús. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha* (dissertação). Mestrado em Educação Especial. UFSCar, 2010.
- VALENTIM, Fernanda Dourado. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação de aprendizagem escolar* (dissertação). Mestrado em Educação. UNESP, 2011.
- VIANNA, Márcia Marin e VAQUEIRO, Caroline Conceição Soares. “Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados”. *Anais*. IV Seminário Internacional – as Redes Educativas e as Tecnologias:

- Práticas/Teorias Sociais na Contemporaneidade (CD-ROM). Rio de Janeiro, 2011.
- VIANNA, Márcia Marin; ESTEF, Suzanli; e SIQUEIRA, Carla. “Plano educacional individualizado – que ferramenta é esta?”. *Anais*. VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. UEL, 2011.
- VIEIRA, Joice Melo. “Transição para a vida adulta em distintos contextos de desenvolvimento: Brasil e Espanha em perspectiva”. *Anais*. III Congresso da Associação Latino-Americana de População. Córdoba (Argentina): ALAP, 2008. Disponível em http://www.alapop.org/2009/images/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2008_FINAL_227.pdf. Acesso em 20 jan. 2011.
- VITALINO, Célia Regina. *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- . *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.
- . “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In ---; LURIA, Alexander Romanovich; e LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005, pp. 25-42.
- VON TETZCHNER, Stephen e MARTINSEN, Harold. *Introdução à comunicação alternativa*. Porto (Portugal): Porto Editora, 2000.
- VON TETZCHNER, Stephen e GROVE, Nicola. “The development of alternative forms”. In --- e --- (orgs.). *Argumentative and alternative development issues*. Londres: Whurr, 2003, pp. 1-27.
- VON TETZCHNER, Stephen; ØVREEIDE, Kristin Dille; JØRGENSEN, Kirsten Kavlie; ORMHAUG, Birgitte Mørup; OXHOLM, Bente; e WARME, Ragnhild. “Acquisition of graphic communication by a young girls without comprehension of spoken language”. *Disability and Rehabilitation*, 2004, 26 (2), pp. 1335-46.
- VON TETZCHNER, Stephen; BREKKE, Kari Merete; SJØTHUN, Bente; e GRINDHEIM, Elisabeth. “Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2005, 11 (2), pp. 151-84.
- WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil* (dissertação). Mestrado em Educação Especial. UFSCar, 2000.
- . “Comunicação alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS por pessoas com autismo”. In DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; e MACEDO, Elizeu Coutinho de

- (orgs.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2009, pp. 96-114.
- . “O PECS-adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo”. In NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula et al. (orgs.). *Comunicar é preciso: em busca de melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília (SP): ABPEE, 2011, pp. 127-39.
- . *Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar*. Relatório de pesquisa submetido à FAPERJ (proc. n. 110.106/2011), 2012.
- e NUNES, Débora Regina. “Estimulação da linguagem em crianças com autismo”. In LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin (org.). *Estimulação de linguagem: aspectos teóricos e práticos*. São Jose dos Campos (SP): Pulso, 2008, pp. 141-72.
- ; TOGASHI, Claudia Miharú; e LIMA, Cristiane Botelho. “Comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar: o professor como agente comunicativo”. *Anais*. IV Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa (CD-ROM). Rio de Janeiro: ABPEE, 2011.
- WING, Lorna e EVERARD, Margareth. *Autismo infantil: aspectos médicos y educativos*. San Dalmacio: Santillana S.A., 1982.

Sobre os autores

Adriana Menezes

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pedagoga de instituição especializada para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e membro da equipe da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis (RJ).

Amanda Carlou

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (Unesa) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde atua como assessora de Ações Inclusivas na Pró-Reitoria de Extensão. Professora substituta da Faculdade de Educação da UERJ.

Annie Gomes Redig

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Professora de Atendimento Educacional

Especializado (AEE) da rede pública municipal do Rio de Janeiro e professora substituta da Faculdade de Educação da UERJ. Tutora da disciplina Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar do curso de Pedagogia à distância UERJ-CEDERJ. Bolsista CAPES.

Carla Fernanda Siqueira

Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista de Iniciação Científica do CNPq, assistente de pesquisa na Escola Especial Favo de Mel, da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), e webmaster do site <http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br>.

Carolina Rizzotto Schirmer

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), docente do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Faculdade de Educação da UERJ, subcoordenadora do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa do ProPEd-UERJ e membro da International Society for Augmentative and Alternative Communication e da Associação Brasileira de Comunicação Alternativa.

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia presencial e à distância. Coordenadora do curso de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e do Programa Rompendo Barreiras, da Faculdade de Educação da UERJ, e subcoordenadora do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa do ProPEd-UERJ. Pesquisadora

da FAPERJ e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e da International Society for Augmentative and Alternative Communication.

Cláudia Alexandra Góes de Araújo

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da rede municipal do Rio de Janeiro, onde atua no Centro de Referência em Educação Especial (Instituto Helena Antipoff) e, como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em sala de recursos multifuncionais. Psicóloga clínica.

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Professora de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), onde atua como coordenadora da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional. Professora substituta da Faculdade de Educação da UERJ, tutora da disciplina Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar do curso de Pedagogia à distância UERJ-CEDERJ e membro da Comissão Permanente de Avaliação da FAETEC.

Gilmar de Carvalho Cruz

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Vice-diretor do Setor de Ciências da Saúde da Unicentro, coordenador do GTT Inclusão e Diferença do Colégio Brasileiro de

Ciências do Esporte. Bolsista da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná.

Joyce Goulart Magalhães

Psicóloga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista do CNPq. Consultora em psicologia escolar e infantil.

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Ph.D. em Educação Especial pela Vanderbilt University (EUA). Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. Coordenadora do Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Pesquisadora do CNPq, Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) e procientista UERJ. Sócia emérita da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e da International Society for Augmentative and Alternative Communication.

Márcia Denise Pletsch

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora adjunta do Departamento de Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e vice-diretora do Instituto Multidisciplinar (IM) da UFRRJ. Primeira secretária da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e coordenadora de projetos de pesquisa financiados pelo CNPq, pela FAPERJ e a CAPES.

Márcia Marin

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Professora das séries iniciais do ensino fundamental e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio Pedro II. Bolsista CAPES-PROESP.

Márcia Mirian Ferreira Corrêa Netto

Especialista em Educação Especial pela Fundação São Judas Tadeu e em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora substituta da Faculdade de Educação da UERJ, docente do curso de especialização em Psicopedagogia do Instituto A Vez do Mestre, da Universidade Cândido Mendes, e coordenadora psicopedagógica do Centro de Estimulação e Psicopedagogia CRIART (RJ).

Nathália Moreira da Cunha

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, ex-bolsista de Iniciação Científica do CNPq e mediadora de alunos com necessidades educacionais especiais.

Patrícia Braun

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora adjunta de Educação Especial na Educação Básica e coordenadora das Ações de Inclusão do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Docente do curso de Pedagogia à distância (UERJ-CEDERJ) e da especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da Faculdade de Educação da UERJ.

Patrícia Lorena Quitério

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Docente dos cursos de especialização Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da Faculdade de Educação da UERJ, e Terapia Cognitivo-Comportamental, do Instituto A Vez do Mestre da Universidade Cândido Mendes. Membro da Coordenadoria Técnica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e psicóloga clínica infantil. Bolsista CAPES-PROESP.

Rosana Glat

Doutora em Psicologia pela Fundação Getulio Vargas (FGV-RJ). Professora associada e diretora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Pedagogia presencial e à distância. Pesquisadora do CNPq e da FAPERJ, e procientista UERJ. Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, consultora da FAPESP e da Federação Nacional das APAEs; membro do Conselho Superior da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Suzanli Estef da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), onde atua na Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional. É também professora dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Pedro II. Ex-bolsista de iniciação científica da FAPERJ.

Formato 14 x 21
Tipologia: Garamond (texto) Gill Sans (títulos)
Papel: Offset 90 g/m² (miolo)
Supremo 250 g/m² (capa)
CTP, impressão e acabamento: Editora Vozes
